

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

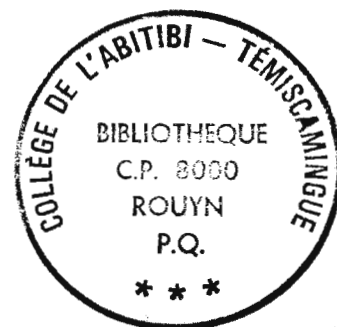
COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ETUDES LITTERAIRES

par

CLAUDE LIZE

L'ECOLE ET LE THEATRE AU QUEBEC:
ETUDE D'UN MICROCOSME





Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Je me dois avant tout de remercier un certain nombre de personnes sans lesquelles cette recherche n'aurait pu être menée à terme. Il s'agit d'abord de Monsieur le professeur Michel van Schendel qui a bien voulu accepter la direction de ce mémoire. Je dois beaucoup à sa compétence et à son haut niveau d'exigence. Certaines circonstances incontrôlables ont nécessité que Monsieur le professeur Bernard Andrès assume, pendant quelque temps, la direction de mon mémoire. Il l'a fait avec beaucoup d'efficacité, d'intérêt et de disponibilité. Je lui exprime ma reconnaissance.

Je dois aussi souligner l'aide technique que Monsieur Gustave Kiyanda, conseiller en recherche et expérimentation du Collège de l'Abitibi-Témiscamingue, m'a apportée dans la conception et le traitement de l'enquête que j'ai menée auprès de l'ensemble des Collèges du Québec. Je remercie également Louise Perreault pour le travail de secrétariat attaché à cette enquête.

Je n'oublie pas non plus le soutien que m'ont généreusement apporté mes collègues, en particulier Marie-Claude Waymel et Jean-Guy Côté. Depuis plus de dix ans, j'enseigne le cours de théâtre avec eux et c'est, bien sûr, de cette expérience collective qu'il est question dans les pages qui suivent.

Sans sa compréhension, sa générosité, son soutien, je n'aurais jamais pu entreprendre et mener à terme mes études de second cycle. Je remercie ma compagne, Thérèse, pour avoir supporté mes nombreuses et parfois longues absences nécessitées par les six cents kilomètres qui me séparent de l'UQAM.

Merci également au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue pour l'aide financière qu'il m'a apportée.

Enfin, je me dois de souligner la qualité du travail de dactylographie de Madame Bérengère Cloutier. Ce mémoire est une autre démonstration de son professionnalisme.

RESUME

Pour parler des rapports entre le théâtre et l'école au Québec, il nous faut étudier la place que le théâtre occupe à chacun des niveaux du système d'éducation. Comme ce type d'étude reste encore à faire, et que cela n'est pas l'objet de notre travail, nous allons considérer l'exécution particulière du cours de théâtre 601-202-70 telle que réalisée au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue (CAT) entre 1970 et 1980 comme un microcosme d'une situation plus générale. Cela est d'autant plus acceptable que cette exécution, comme le montre l'enquête que nous avons menée à cette fin dans le réseau collégial (cf. p.116 et suivantes) est représentative de ce qui s'est fait (se fait) dans les autres collèges. L'interprétation des résultats de notre travail devra tenir compte de ces deux paramètres:

- 1: «l'étroitesse» du champ d'étude (ce qui peut aussi être désigné comme la «délimitation précise» du champ),
- 2: sa valeur de représentativité.

Le cours de théâtre est défini, dans l'appareil scolaire,

- a) par le programme et les instances qui le régissent,
- b) par les «exécutions» du cours commandées par le programme.

En tant que partie constituante d'un programme, le cours de théâtre est «solidaire» du programme. Il est un découpage du savoir légitimé par un autre découpage, celui du programme. L'un et l'autre de ces découpages sont pourtant arbitraires même si ils sont justifiés par le méta-discours mystifiant des objectifs généraux et spécifiques. On touche là l'une des fonctions idéologiques que le cours de théâtre partage avec tous les autres cours et qui consiste à rendre fondamental, «ontologiquement vrai», le découpage du savoir et conséquemment à masquer les jeux du pouvoir qui s'exerce par le découpage. Admettre ce découpage du savoir, c'est aussi admettre qu'on l'institutionnalise et qu'on censure les autres voies du domaine du possible. C'est justifier non seulement le cours de théâtre et le programme mais ce qui rend possible ces découpages, c'est-à-dire le pouvoir tel qu'on

le reconnaît dans l'étude du programme.

Cela n'est cependant pas aussi simple. En effet, qu'on le veuille ou non, l'Ecole est instituée et le Théâtre l'est aussi - en partie au moins par elle -. Le programme n'est pas aussi inflexible qu'il n'y paraît et il autorise des «dérives» qui ne sont pas sans conséquences. Les exécutions du cours de théâtre, tant celles que nous analysons que celles que nous révèlent notre enquête, «jouent» dans (et peut-être aussi avec) le programme.

Ainsi, les exécutions du cours de théâtre se contentant de répéter le programme doivent réduire le théâtre à de la littérature. Les autres, en privilégiant la pratique du théâtre, en choisissant d'étudier surtout le théâtre qui se fait, en faisant expérimenter la création dramatique, non seulement doivent transformer les conditions matérielles dans lesquelles ces cours se donnent, mais aussi faire violence au programme en en élargissant considérablement les frontières. Voilà donc que lorsque le théâtre devient l'objet du discours de l'école, l'école elle-même réagit. Les rapports école-théâtre sont ainsi faits que si l'école respecte le programme, elle ne respecte pas le théâtre et inversement que si elle ne le respecte pas, elle doit elle-même se transformer au contact du théâtre.

Ce double comportement coexiste parfois dans une même pratique de l'enseignement et il est l'expression même des tensions qui régissent les rapports école-théâtre. Il est bien implanté aussi dans le double réseau des établissements collégiaux, l'un, le privé, qui est plus respectueux des programmes et l'autre, le public, qui fait preuve de plus «d'irrespect». Mais l'institution dramatique elle-même n'est-elle pas constituée au Québec de deux appareils théâtraux? La boucle serait ainsi bouclée, le système verrouillé. Cette hypothèse n'est pas farfelue, comme nous le montre l'histoire du théâtre dans le contexte particulier d'un Etat lui-même ambigu, le Québec.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	i
RESUME	iii
TABLE DES MATIERES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE: POUR UNE THEORIE DE L'INSTITUTION DRAMATIQUE	
a) Relevé des théories	7
b) Problématique	10
c) Méthodologie de la recherche	20
d) Etat de la recherche	25
DEUXIEME PARTIE: L'APPAREIL SCOLAIRE ET LE THEATRE	
a) Le cours de théâtre dans le régime des études collégiales et dans les <u>Cahiers de l'ensei- gnement collégial</u>	34
b) Le cours de théâtre dans le programme	39
c) Le cours de théâtre dans la formation générale	49
d) Le programme du cours de théâtre	57
e) Une question de pouvoir(s)	64
TROISIEME PARTIE: UNE EXECUTION PARTICULIERE DU PROGRAMME	
a) Du stable à l'instable	72

b) Description des syllabus	
1) le formulaire	75
2) les réponses	77
3) les corpus privilégiés	84
4) le corpus d'enseignement et l'édition	88
5) l'évaluation	89
c) Les transformations de l'enseignement	95
d) Quelques voies d'interprétation	108
QUATRIEME PARTIE: DEUX MISES EN PERSPECTIVES	
a) Le double discours de l'école sur le théâtre .	115
b) Un «fait» qui dépasse «l'exécution particulière» du programme: résultat d'une enquête auprès de l'ensemble des Collèges	116
c) Un «fait» qui s'explique: compte-rendu des travaux de Laflamme et Tourangeau et de ceux d'Adrien Gruslin	127
d) Le double réseau de l'appareil théâtral québécois ou faut-il dire les deux appareils théâtraux de l'institution dramatique québécoise .	136
CONCLUSION	
a) Qu'est-ce que le théâtre?	142
b) La «matrice» des «réponses»	143
c) L'école et le théâtre: état de la question ...	144
d) Limites et perspectives de notre analyse	148
BIBLIOGRAPHIE	152
APPENDICE: QUESTIONNAIRE DE L'ENQUETE AUPRES DES COLLEGES	158

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU A :	SCHEMA DE LA SITUATION DU COURS DE THEATRE DANS L'APPAREIL SCOLAIRE COLLEGIAL	38
TABLEAU B :	L'EVALUATION	94
TABLEAU C :	SYNTHESE DE TROIS NEGOCIATIONS DU PROGRAMME	106
TABLEAU D :	UN JEU DANS LE PROGRAMME	107
TABLEAU E :	REponses A L'ENQUETE: TABLEAU SYNTHESE POUR LES COLLEGES PUBLICS	120
TABLEAU F :	REponses A L'ENQUETE: TABLEAU SYNTHESE POUR LES COLLEGES PRIVES	121
TABLEAU G :	TABLEAU COMPARE DES TOTAUX: COLLEGES PUBLICS ET COLLEGES PRIVES	122

INTRODUCTION

Les travaux de Bourdieu, de Balibar, de Dubois, de Jauss et de combien d'autres (Michel van Schendel, Joseph Mélançon ...) ont eu un impact important sur le renouvellement des approches du texte littéraire et de la littérature comme champ d'étude. A des titres divers, la plupart de ces chercheurs (exception faite de Mélançon) se situent eux-mêmes dans la tradition marxiste, la renouvellent, la perfectionnent ou la trahissent selon les points de vue. Comme Althusser et Gramsci nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement de la société en mettant au point des concepts aussi productifs que celui d'appareil, ces chercheurs renouvellent nos façons de voir le littéraire en nous le décrivant comme «institué». Leur démarche est la même que celle de leurs illustres prédécesseurs: mieux comprendre le fonctionnement des choses en s'appuyant, avec des nuances plus ou moins marquées, sur les acquis du matérialisme historique. C'est ainsi que le concept d'institution littéraire doit beaucoup à la tradition du matérialisme historique. Ce concept d'institution s'impose aussi de plus en plus par la qualité des recherches qui en découlent et par les riches

enseignements qu'on doit à son efficacité. Les travaux qu'il a engendrés n'ont pas peu contribué à la démystification du littéraire en nous décrivant les processus mêmes de sa mystification (production du «Génie», du «Chef-d'oeuvre», de l'«Histoire littéraire», de la «Littérature», etc ... par le «Manuel», la «Réception», l'«Ecole», etc.). Nous voulons inscrire notre recherche dans la suite de ces travaux en nous interrogeant sur l'institution dramatique au Québec et sur les rapports qu'elle entretient avec l'école. Pour ce faire, nous allons adopter la démarche suivante:

Dans une première partie, nous situerons la question de l'institution dans le cadre de l'analyse de type idéologique. Comme notre recherche porte sur une question spécifique, celle des rapports entre l'école et le théâtre tels qu'ils apparaissent dans le microcosme que constitue l'enseignement du théâtre au collégial, nous préciserons alors les termes de notre problématique et la méthodologie que nous privilégierons. Enfin, nous ferons un bref état de la recherche correspondant aux paramètres qui précèdent.

Dans la deuxième partie, nous ferons l'analyse du cours de théâtre 601-202-70 tel qu'il apparaît dans les

Cahiers de l'enseignement collégial comme élément constitutif de l'appareil scolaire puis comme élément constitué par lui. Il s'agit ici de la double question à la fois théorique et pratique des programmes et des pouvoirs dont ils tracent les contours. Autrement dit, nous dégagerons les principales fonctions idéologiques du cours de théâtre comme élément d'un programme et signe d'un pouvoir.

Dans la troisième partie, nous décrirons l'expérience d'une exécution particulière du programme de théâtre. Cette expérience, qui va de 1970 à 1980 approximativement, va nous permettre de voir, dans la pratique quotidienne de l'enseignement, la façon dont le discours d'école sur le théâtre agit sur l'école et le théâtre.

Enfin, la quatrième partie de notre travail aura pour but d'élargir la portée de nos principaux constats. Pour cela, nous donnerons d'abord les résultats d'une enquête que nous avons menée sur les pratiques d'enseignement du cours de théâtre dans le réseau collégial (public et privé). Ensuite, nous tenterons de trouver des éléments d'explication à la situation décrite. Nous les trouverons dans les travaux de Laflamme et Tourangeau et dans ceux d'Adrien Gruslin mais aussi, de façon plus générale (et prudente), dans ceux de Robert Fossaert.

Posons maintenant un bref regard sur les résultats que nous escomptons de cette démarche à la fois descriptive et analytique. Au terme du travail, nous devrions avoir une idée plus précise du fonctionnement institutionnel de l'école et du théâtre, des rapports qu'ils entretiennent et des fonctions qu'ils assument l'un en regard de l'autre. Nous aurons décrit un micro-système, c'est-à-dire, un ensemble limité d'éléments dont la disposition ne peut pas être le fruit du hasard. Les lois générales qui régissent le fonctionnement de ce micro-système ne constituent pas l'objet immédiat de ce travail, bien qu'elles le sous-tendent constamment en tant qu'hypothèses (explicitées dès la première partie).

Cependant, ces hypothèses seront évaluées en fin de parcours («avec Grammont, je crois qu'une loi qui réclame des rectifications est plus utile que l'absence de loi formulées»¹) et selon les résultats de cette évaluation, nous pourrions ouvrir des perspectives de recherches. Autrement dit, au terme de nos peines, il y a toujours plus à acquérir qu'il n'y a d'acquis.

¹ Les notes et références sont regroupées à la fin de chacune des parties du mémoire.

Notes et références de l'introduction

¹ Phrase de Jacobson citée par Umberto Eco in La structure absente, Paris, Mercure de France, 1984, p. 391.

PREMIERE PARTIE

POUR UNE THEORIE DE L'INSTITUTION DRAMATIQUE

A. RELEVÉ DES THEORIES

On aura déjà compris que l'analyse que nous amorçons se fera en fonction de deux approches complémentaires: l'analyse idéologique et l'analyse institutionnelle. Définissons brièvement ce que nous entendons par chacune d'elle.

L'analyse idéologique:

Ce qui nous intéresse ici, c'est surtout le concept opératoire d'appareil. En effet, comme le dit Gramsci, c'est par les appareils que se réalise l'idéologie dominante, i.e. le consensus général (toujours fragile) permettant au système social de fonctionner:

«L'idéologie dominante telle que réalisée par les appareils de la société civile assure une certaine cohésion sociale en réconciliant les classes dominées à leurs conditions d'existence même les plus contradictoires; sa force et son efficacité lui viennent précisément du fait qu'elle parvient à provoquer, par-dessus les contradictions et les luttes sociales de toutes sortes qui ébranlent les formations capitalistes, un assentiment généralisé, bien que toujours instable et temporaire, aux données fondamentales du système social existant»¹.

Althusser va aller un peu plus loin en opérant un découpage des appareils. Ce découpage est fondé sur la description que Lénine fait de l'Etat comme «force spéciale de répression»². Il y aura pour Althusser des appareils idéologiques d'Etat fonctionnant à la violence et des

appareils idéologiques d'Etat fonctionnant à l'idéologie³. Ainsi, l'armée fait partie de la première catégorie alors que l'école fait partie de la seconde.

Mais la séparation n'est pas absolue. Il suffit de voir que lorsque l'école est obligatoire, la police peut intervenir ainsi que l'appareil judiciaire pour faire respecter la loi scolaire. C'est ainsi que nous pouvons parler d'une autonomie relative des appareils les uns par rapport aux autres mais aussi par rapport à l'Etat, autonomie qui leur vient de leurs ressources financières propres, de l'importance et de la loyauté de leurs publics, etc.⁴. L'appareil est alors l'un des lieux manifestes de la lutte des classes. En ce sens, sa fonction dépasse celle que lui prête Althusser.

L'analyse institutionnelle:

Si les appareils réalisent l'idéologie dominante, les institutions les organisent en réseaux. Ainsi, l'institution littéraire prend en compte l'appareil éditorial bien sûr, mais aussi, à des titres divers, l'appareil scolaire⁵ et l'appareil publicitaire⁶. Les appareils ne sont donc pas nécessairement exclusifs à UNE institution. Autrement dit, chaque institution est appareillée et chaque appareil est l'appareil d'au moins une institution

dont il tire sa légitimité (et son efficacité). Cela signifie que chaque institution jouit d'une part importante d'autonomie⁷ mais que cette autonomie est relativisée par la concurrence des institutions entre elles⁸, laquelle concurrence s'exerce au niveau des appareils et de leur clientèle. On peut donc retenir deux choses (pour l'instant) quant aux fonctions des institutions:

- a) l'institution institue: en d'autres termes, elle légitime (parfois même consacre dans la durée longue) des pratiques qui sont instituées par elles.
- b) corrélativement, l'institution se contente d'être là puisqu'elle est agie au niveau des appareils qu'elle sollicite en silence et qui la sollicitent dans la multiplicité de leurs formes discursives.

Ce jeu de silences et de paroles (et entre les deux de toutes les nuances du bruit) est fondamentalement celui des règles et des codes, des normes et des lois qui ne cessent de parler en simulant le silence et des discours multiformes qui ne cessent de se taire en simulant la parole. C'est dans la complexité de ce double simulacre que la censure devient possible: le silence est toujours trop peu et la parole beaucoup trop. La censure se loge donc partout et se manifeste à chaque instant. Elle est comme la

gardienne de l'immunité de l'institution, et à ce titre, une espèce d'Institution des institutions:

«S'il y a des choses dites - et celles-là seulement -, il ne faut pas en demander la raison immédiate aux choses qui s'y trouvent dites ou aux hommes qui les ont dites, mais au système de la discursivité, aux possibilités et aux impossibilités qu'il ménage. L'archive, c'est d'abord la loi de ce qui peut être dit, le système qui régit l'apparition des énoncés comme événements singuliers»⁹.

B. PROBLEMATIQUE

Cette loi de l'archive régit donc le discours. Dans ce cadre, poser la question «qu'est-ce que le théâtre?», ce n'est pas tant chercher les réponses qu'on trouve à cette interrogation que la façon dont un certain nombre de ces réponses sont formulées, et même préalablement, parviennent à la formulation (cela inclut donc la formulation de la question elle-même). Puisqu'

«il est exclu ... qu'on puisse décrire sans repère toutes les relations qui peuvent ainsi apparaître ... il faut ... en première approximation, accepter un découpage provisoire»¹⁰.

Il s'agira pour nous d'analyser une formation discursive caractérisée par des frontières subjectives relativement étroites et dont les principales coordonnées sont les suivantes:

Notre champ¹¹, c'est le discours qui se tient sur le théâtre dans le cadre restreint de l'enseignement

collégial au Québec. Il fait apparaître deux appareils, le théâtral et le scolaire, tous deux constituant entre autres les institutions dramatique et didactique. Aussitôt le cadre identifié, on voit qu'il éclate dans toutes les directions puisque ce dit origine de ce lieu mais aussi, arrive en ce lieu d'où il est réfracté. Il s'agit donc d'un «noeud dans un réseau»¹², noeud duquel nous partons pour avoir une idée du réseau (voir schéma, deuxième partie, p.38). Or, cet enchevêtrement est encore trop complexe pour que nous puissions en démêler l'écheveau. Il nous faut le réduire à nouveau. Pour cela, nous excluerons du discours tenu sur le théâtre au niveau collégial tout ce qui n'est pas contenu dans le cours de théâtre 601-202-70. Cela touche, entre autres, tous les autres cours où il se tient effectivement un discours sur le théâtre, le théâtre comme activité para-scolaire et les programmes de théâtre comme formation spécialisée. Ces exclusions ne sont pas moins arbitraires que d'autres. Ce qui compte, c'est que la matière soit suffisante, la problématique pertinente et la méthodologie opératoire¹³.

La matière est-elle suffisante? Pour répondre à cette question, il faut entrer plus avant dans ce qu'est le cours de théâtre 601-202-70. Mis au point par le ministère de l'éducation dès l'origine des Cégep(s), il est l'un

des quatre cours obligatoires de français à côté des cours de linguistique, de roman, de poésie et d'essai (quatre cours obligatoires sur cinq, au choix des élèves)¹⁴. Il est donc un cours de formation générale pour les élèves du général et du professionnel. Considéré comme un cours de «français» dont il constitue une subdivision spécialisée, il comporte des objectifs et une bibliographie sommaire qui s'insèrent dans le cadre plus large des objectifs du «français» au niveau collégial, lesquels objectifs sont à leur tour motivés par le régime pédagogique des études collégiales. Voilà qui spécifie un certain nombre de conditions «juridiques» qui enserrent le discours sur le théâtre dans le cours en question. Ces conditions constituent elles-mêmes un discours sur le théâtre bien différent, bien que non indifférent, du discours tenu sur le théâtre dans une troupe professionnelle par exemple. Il s'agit là d'une réponse à la question «qu'est-ce que le théâtre?» que nous posions dès le point de départ.

Toujours dans ce même cadre étroit, il y a d'autres réponses fournies à la même question. On en trouve des traces dans les corpus étudiés en classe, dans les plans de cours des professeurs, dans les travaux des étudiants, pour tout dire, dans les conditions matérielles dans

lesquelles l'acte pédagogique lui-même s'exerce¹⁵. Ainsi, qu'est-ce que le théâtre lorsqu'on doit en parler pendant deux heures, à compter de 8h30 le matin devant un tableau noir et un public d'étudiants sinon une matière scolaire? L'école, en tant qu'école et selon sa nature propre, vient à son tour discourir sur le théâtre. Ainsi, le théâtre est un cours de français servant à la constitution des grilles horaires, à la répartition des locaux, au calcul de la tâche des enseignants et à la sélection des étudiants. Il justifie partiellement l'organisation administrative et budgétaire des établissements.

L'activité théâtrale à l'extérieur des cadres de l'appareil scolaire informe aussi le discours tenu sur le théâtre dans cet appareil. De quelle façon et à quel titre, cela reste à voir mais depuis que la chronique de théâtre n'est plus l'apanage du critique littéraire dans les journaux, que le théâtre a généré ses propres revues spécialisées, que le texte dramatique est devenu un fragment du spectacle, etc., le professeur de lettres n'est plus «ipso facto» professeur de théâtre. Le théâtre, comme appareil de l'institution littéraire, voilà qui n'est plus aujourd'hui aussi évident qu'hier (et cela, quoi qu'en disent les programmes).

L'observation et l'analyse du seul cours de théâtre 601-202-70 fait apparaître l'intervention de plusieurs appareils: le scolaire, le théâtral, le littéraire, le syndical, le gouvernemental, le juridique et d'autres encore. Cela vient confirmer, si besoin était, l'observation de Foucault à savoir qu'une formation discursive

«c'est plutôt un espace de dissensions multiples: c'est un ensemble d'oppositions différentes dont il faut décrire les niveaux et les rôles»¹⁶.

Bien d'autres raisons viennent encore motiver le choix de cette formation discursive particulière. En plus de la richesse, intrinsèque pourrait-on dire, de la matière sélectionnée, il y a des raisons qui tiennent aux rapports étroits qu'entretiennent l'école et le théâtre, et cela bien que

«dans le discours de l'école sur les textes, littérature et enseignement sont représentés comme extérieur l'un à l'autre: de même que l'on camoufle le caractère littéraire de tout discours d'école, on se garde bien de faire apparaître la visée scolaire des productions littéraires»¹⁷.

Et Dubois continue un peu plus loin en disant que

«le service idéologique-linguistique rendu par la littérature à l'école n'est pas négligeable, pas plus que ne l'est la détermination scolaire sur les formes et contenus de la création littéraire»¹⁸.

Ainsi, si l'on va au bout de la pensée de Dubois, école et littérature ne constitueraient pas des spécificités distinctes, mais, pour reprendre une expression de Renée

Balibar, ces «effets» de spécificité ne seraient que l'une des nombreuses «illusions pédagogiques».

«L'usage de la littérature à l'école, la place de la littérature dans la scolarisation, n'est que l'envers de la place de la scolarisation dans le littérature»¹⁹.

Nous n'irons pas jusque là, car pour nous, il y a à la fois concurrence et conjonction de l'institution didactique et de l'institution dramatique. Cela exclut l'identité des deux institutions et implique un appareillage spécialisé pour chacune d'elle. Ainsi, l'institution didactique et l'institution dramatique remplissent des fonctions similaires mais non identiques de légitimation. Autrement dit, les actes instituant des deux institutions produisent, «mutadis mutandis», les mêmes effets cependant que ces «effets» ne concernent pas nécessairement les mêmes objets. Mais dans la mesure où ces actes instituant concernent les mêmes objets, il pourra y avoir concurrence et/ou conjonction des deux institutions.

Ainsi, il faudrait démontrer le rôle important que l'institution didactique a joué dans la légitimation du théâtre. Pour ne parler que du Québec, on ne peut négliger l'impact de l'introduction d'un cours de théâtre obligatoire au niveau collégial à partir de 1967. Cela a donné un essor aux troupes de théâtre en multipliant le

nombre de spectateurs²⁰, aux maisons d'édition spécialisées (Leméac, entre autres) en multipliant le nombre de lecteurs, etc. C'est toute l'institution dramatique qui s'est alors trouvée confortée par l'appareil scolaire²¹. Mais l'institution académique ne s'est pas contentée de produire cet effet. Concurrément, il a fallu que le théâtre devienne objet du discours scolaire et cela ne va pas sans certains «infléchissements». Ainsi, dans le cadre de l'école, on aura tendance à privilégier le texte de théâtre (d'où l'importance des maisons d'édition), le spectacle qui s'intègre à des objectifs d'apprentissage (d'où l'importance des «matinées scolaires»), etc. Si l'institution didactique légitime le théâtre, ce n'est pas sans le transformer pour le conformer.

Inversement, il faudrait aussi démontrer le rôle de plus en plus important que l'institution dramatique joue dans la légitimation de l'école. En effet, l'appareil théâtral a besoin de lecteurs et de spectateurs qui sont formés surtout à l'école. D'où la nécessité de transformer l'école pour la conformer aux besoins de l'appareil théâtral. Ainsi, le théâtre va peu à peu se spécialiser par rapport à la littérature (être un «bon» lecteur ne suffit plus à l'appareil théâtral) et donner lieu à la création de cours spécifiques quand ce n'est pas de

départements autonomes (UQAM). Mais nous voulons désigner ici davantage la formation du spectateur (formation qui s'adresse à tous - le cours 601-202-70 fait partie des cours dits de formation générale et à ce titre il est obligatoire pour tous les étudiants) que la formation de professionnels du théâtre. Qui ne voit pas que ce mouvement est devenu nécessaire avec le nombre sans cesse croissant de salles de spectacles dans toutes les régions, avec la multiplication conséquente des tournées (TPQ) et avec la prolifération des média qui ne transportent plus seulement le texte mais aussi le spectacle tout entier (télé, cinéma, vidéo, etc.).

Si l'institution didactique légitime le théâtre en le transformant pour le conformer à ses propres fins, cela ne va pas sans conséquences sur la pratique (les pratiques) théâtrale elle-même. Concurrément, si l'institution dramatique légitime l'école en la transformant pour la conformer à ses propres fins, cela ne va pas non plus sans conséquences sur la pratique (les pratiques) scolaire. Il s'agit là de la double proposition corollaire à la première sur la concurrence et la conjonction des deux institutions, la didactique et la dramatique.

Dans ce jeu double, pour ne pas dire ce double jeu (ce qui serait d'ailleurs plus juste), il nous faudra évaluer la marge de manoeuvre des intervenants en enseignement et particulièrement des enseignants. On sait que cette marge est déjà marquée par le fonctionnement, tel qu'il vient d'être décrit, des institutions. Mais ce fonctionnement, contrairement à ce que peut laisser croire la description qui précède, n'est pas toujours symétrique. Il est, en fait, étroitement lié à l'état des luttes idéologiques;

«Tout appareil idéologique doit s'opposer à beaucoup d'autres appareils idéologiques, sinon à tous, pour faire entendre son propre discours»²².

L'autonomie, relative et précaire, des institutions dépend de l'état de ces luttes et en même temps de la lutte qui est faite pour la maintenir. Ce que dit Snyders de l'école, on peut aussi le dire du théâtre.

«L'école, comme le mouvement ouvrier lui-même, implique une équivoque: elle ne pourra jouer pleinement son rôle que dans une société renouée et en même temps, elle a, jour après jour, un rôle à jouer»²³.

Voilà le premier paramètre de la marge de manoeuvre dont nous venons de parler: il se situe entre la fonction critique et la fonction conformante. Mais cet «espace» est à son tour balisé par la censure d'une part (entendu dans le sens étroit de l'inquisition - et son efficacité est

alors paradoxale) et l'«archive» d'autre part (empruntée à Foucault - et son efficacité est alors doxale). En effet, la censure «inquisitoriale» fonctionne par le biais de la diffusion et de la répression alors que l'archive est fondamentalement une loi du discours («Loi de ce qui peut être dit»)²⁴.

L'ensemble des hypothèses que je pose (hypothèses dont la pertinence a été démontrée, mais seulement la pertinence) pourrait être synthétisé ainsi:

La principale est la suivante:

L'état des relations entre l'institution didactique et l'institution dramatique constitue un instantané de l'état des luttes idéologiques²⁵.

Les quatre propositions subsidiaires sont celles qui suivent:

- a) il y a à la fois concurrence et conjonction de l'institution didactique et de l'institution dramatique,
- b) il y a légitimation mutuelle des deux institutions,
- c) les deux mouvements ont des conséquences pratiques au niveau des appareils spécialisés de chacune des institutions,
- d) la marge de manoeuvre des enseignants est elle-même balisée par le fonctionnement des institutions (questions de la censure et de l'archive).

Le principal présupposé de notre travail consiste à tenir le cours de théâtre 601-202-70 pour un microcosme du fonctionnement institutionnel.

C. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous croyons avoir déjà démontré la pertinence théorique des deux approches que nous avons retenues, soit celle de l'analyse idéologique et celle de l'analyse institutionnelle, quant à la problématique que nous venons de décrire. Il nous faut maintenant dire comment nous travaillerons avec chacune d'elles et quels sont précisément les discours qui constitueront notre corpus (le champ ayant été délimité). Les limites de notre analyse apparaîtront dès lors de façon à relativiser les résultats auxquels nous arriverons.

L'institution didactique et l'institution dramatique seront analysées de deux points de vue:

- a) du point de vue de leur fonctionnement interne,
- b) du point de vue des rapports doublement institués qu'elles entretiennent entre elles.

Pour ce faire, il faudra analyser l'intervention de trois des principales instances (lieux de pouvoirs mais non-lieux du pouvoir) du dire et de l'interdiction du dire (l'un manifeste et l'autre souvent implicite). Ce choix

des instances à analyser relève pour l'instant de l'intuition et aussi de la rumeur («*rumor*»: bruit qui court) et de la réputation («*reputatio*»: évaluation, opinion). Ainsi, le premier mouvement même de l'approche institutionnelle est de caractère doxal et de ce fait s'inscrit dans et prend en compte l'idéologique.

La première instance a son lieu d'ancrage dans l'appareil gouvernemental, la seconde dans l'appareil professionnel et corporatif (syndical) des enseignants et la troisième dans ce qui n'est pas un appareil mais ce que Michel van Schendel définit comme l'acte-phénomène.

«L'acte-phénomène est un compromis existentiel variable (marqué par le trait d'union) entre le phénomène de l'acte singulier qui s'épuise dans le moment même de son surgissement et n'est donc pas répétable, d'une part, et d'autre part les normes de la réaction situationnelle et transhistorique de cet acte»²⁶.

En tant que «compromis», l'acte-phénomène résulte d'une négociation et comme tel, il peut être considéré comme une instance du pouvoir, instance peut-être non appareillable, mais au moins repérable (sinon répétable) dans les traces laissées par cette négociation.

De chacune de ces trois instances, nous retiendrons, pour analyse, des discours et des traces de discours qui nous semblent particulièrement significatifs eu égard à notre objet.

Pour ce qui est de l'instance gouvernementale, nous examinerons surtout les descriptions successives qui ont été données du cours de théâtre 601-202-70 dans les Cahiers de l'enseignement collégial. Comme ces cahiers s'inscrivent dans le cadre plus large du Régime des études collégiales et de la loi de Collèges, nous ne pourrions omettre de tenir compte de ces documents.

En ce qui a trait à l'instance syndicale (nous adopterons cette appellation puisque les syndicats d'enseignants exercent un quasi-monopole de la représentation des intérêts professionnels et même corporatifs des enseignants dans le contexte québécois, tout au moins au niveau collégial) les documents importants dont nous tiendrons compte sont les conventions collectives.

Enfin, au niveau de l'instance des actes-phénomènes, nous pourrions retracer des traces de discours dans les plans de cours, les méthodes pédagogiques, le matériel didactique utilisé en classe, les oeuvres au programme, les productions étudiantes, etc.

Que l'on se situe à une instance ou à une autre, les discours retenus pour analyse ne sont que des fragments, c'est-à-dire, «une population d'évènements dans l'espace du discours en général»²⁷. Le fragment discursif de

l'instance gouvernementale que nous avons retenu est bien petit à côté de l'ensemble du discours de cet appareil d'Etat, et il n'est pas sans liens avec lui. Même chose pour celui de l'instance syndicale. Ce que les fragments discursifs de ces deux instances ont en commun, c'est qu'ils sont constitués de documents officiels (quasi juridiques). La difficulté venant de notre troisième instance quant à la délimitation de cette portion de notre corpus (1/3, si on en fait grossièrement la part théorique) vient de ce qu'il n'y a pas ici d'appareil duquel relèverait l'ensemble fragmentaire discursif désigné. Bien sûr, l'appareil scolaire pourrait englober l'ensemble en question. Mais ce que nous voulons ici désigner, c'est l'instance qui permet et oblige la négociation entre «l'acte singulier» et «l'ensemble normatif dans lequel il s'inscrit». Il s'agit d'une seule instance que nous avons désignée par l'expression empruntée à Michel van Schendel d'acte-phénomène, mais cette instance a un double lieu d'ancrage: l'acte individuel (idiosyncrasie) qui ne relève d'aucun appareil à priori - ET - l'ensemble normatif dans lequel il s'inscrit, qui est nécessairement appareillé. Nous croyons que les traces de cette «négociation» sont particulièrement abondantes et visibles dans les discours fragmentaires que nous avons désignés. En effet,

ces fragments discursifs sont autant de réalisations résultant de la négociation (compromis) entre les deux «lieux d'ancrage» de l'instance en question.

Enfin, une dernière considération en ce qui concerne notre corpus. Nous avons vu que nous ne pouvons envisager d'analyser que des fragments de discours (la totalité nous échappant, par choix et par nécessité). Cela va, bien sûr, relativiser les résultats de notre recherche. Mais comme nous recherchons surtout, non pas des réponses à la question «qu'est-ce que le théâtre», mais les conditions qui rendent possibles les formulations diverses de réponses à cette question, il est déjà possible de dire que, si notre méthode est bonne et notre approche théorique valide, nos résultats seront significatifs en ce qui concerne les fragments discursifs retenus. Ainsi, il n'y a guère d'objections qui puissent tenir, si, pour fin d'analyse, nous ne retenons comme discours à analyser s'articulant sur notre troisième instance, que les discours fragmentaires produits dans et par mon expérience d'enseignement du cours 601-202-70 depuis 1970²⁸. L'analyse de l'acte-phénomène, c'est aussi l'analyse du phénomène de l'acte. De la façon dont les choses se présentent, il s'agit d'une phénoménologie. A ce titre, nous sommes justifiés de faire référence à l'expérience de

l'acte individuel. Ne pas le faire constituerait une faute méthodologique, mais plus grave encore, une faute logique. En effet, l'individu a partie liée avec le discours (ce en quoi il est «homme en société» pour reprendre une expression de Robert Fossaert), discours dont il nous faut voir la genèse, et aussi la transcendance par rapport à l'individu (c'est-à-dire qui dépasse l'expérience individuelle).

D. ETAT DE LA RECHERCHE

Au Québec comme ailleurs, beaucoup de travaux sont menés sur les questions ayant trait à l'institution littéraire. Mais au Québec comme ailleurs, les travaux portant sur l'institution dramatique se font très rares. Dans les paragraphes qui suivent, je vous parlerai donc de deux recherches qui sont en cours, l'une sur la formation littéraire et l'autre sur le théâtre à l'école primaire et secondaire.

Joseph Mélançon, professeur à l'Université Laval, dirige présentement une recherche sur la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec (1852-1968). On n'en connaît pas encore les résultats définitifs, mais après avoir rencontré le chercheur et lu le compte-rendu de l'état de la recherche paru dans la Revue d'histoire

littéraire du Québec et du Canada-français²⁹, nous avons constaté que sur le plan de la méthode et jusqu'à un certain point du sujet (mais pas sur celui de la période retenue ni sur celui du champ spécifique de notre travail) nos travaux se recoupaient. Ainsi, l'objet de la recherche du groupe du professeur Mélançon, c'est la formation littéraire considérée comme «le résultat d'une stratégie didactique qui fonde ses prescriptions sur deux institutions: l'une littéraire qu'interprètent les manuels, l'autre dite classique que manifestent les règlements et les programmes d'études»³⁰. «Mutatis mutandis», c'est là le travail que nous entreprenons sur la formation théâtrale. Notre travail sera d'autant facilité que nous disposons du «chaînon manquant» au groupe du professeur Mélançon pour qu'il puisse mener à terme son travail (et qu'il doit par conséquent reconstituer) soit celui de «l'acte pédagogique de transmission d'un savoir par le professeur» dans le contexte du collège classique entre 1852 et 1968. C'est l'avantage (parmi d'autres inconvénients) de notre étude de se situer dans l'expérience contemporaine même de cet acte.

Plus spécifiquement, quand on parle des rapports entre l'école et le théâtre au Québec, on ne peut ignorer les travaux d'Hélène Beauchamp³¹. A notre connaissance,

seule Hélène Beauchamp, du département de théâtre à l'Université du Québec à Montréal, s'est intéressée véritablement à ce sujet. Elle a surtout étudié ce qui se passait au primaire et au secondaire sur deux plans:

- la place faite au théâtre dans les programmes,
- la place du théâtre dans l'école (les jeux dramatiques, les représentations faites dans l'école, etc.).

Malgré le travail qu'il reste encore à faire sur ces deux plans, en particulier en ce qui a trait à la didactique, Madame Beauchamp retient deux phénomènes qui nous ont intéressé et qui ont appuyé notre hypothèse de travail soit:

Premier phénomène:

«Et voilà donc que pour avoir sa place à l'école, le théâtre se mit à se travestir, se transformant tantôt en cours de bonnes manières, tantôt en exercices de thérapie de groupe, tantôt en psychodrame, tantôt en instrument pédagogique au service, indistinctement, de toutes les matières académiques (français, histoire, géographie, etc.). Le théâtre ... était utilisé ... pour revaloriser aux yeux des enfants, des adolescents et des professeurs eux-mêmes, un système scolaire asséché, déshumanisé, anonymisé et des matières académiques parcellarisées, mises en boîtes, isolées de tous les contextes de vie»³².

Deuxième phénomène:

Corollairement au premier phénomène, lorsque le théâtre entre dans l'école, l'enseignement se transforme:

«L'enseignement se fait par ateliers et non par cours, l'atelier étant moins directif, plus ouvert et permettant l'expérimentation tout autant que l'acquisition de concepts. Il permet surtout la pratique: celle de l'enseignant - animateur qui ne fait pas que

donner des consignes mais qui s'implique, qui n'est pas «le maître ayant toutes les réponses» mais celui qui découvre en même temps que ses élèves; une pratique où les élèves non seulement «apprennent», mais font des essais, restent libres de leur créativité, et peuvent aller au-delà de ce qui est demandé, même en faisant des erreurs»³³.

Il s'agit là de constatations «de visu» résultant de nombreuses visites dans les écoles primaires et secondaires. Si ces observations valaient aussi pour le collégial, la portée de notre étude spécifique en serait considérablement élargie.

A part ces travaux et certains articles publiés surtout dans le «théâtre canadien-français» des Archives des lettres canadiennes³⁴ et dans Jeu, à part certaines contributions déjà plus pédagogiques de la Nouvelle compagnie théâtrale par exemple (cf. les Cahiers de la NCT), c'est pratiquement le désert³⁵.

Comme on peut le constater, il reste encore beaucoup à faire et à dire. Certaines études sont en cours mais bien peu de choses sont d'ores et déjà acquises. Nous apportons ce que nous espérons être une pierre dans l'édifice à construire.

Notes et références de la première partie

¹ C. Levasseur, Eléments pour une théorie marxiste de l'idéologie, thèse en science politique de l'université Laval, Québec, 1974, p. 103.

² Lénine, Oeuvres choisies, éd. Moscou, 1948, tome 2, p. 174.

³ Louis Althusser, Positions, Paris, éd. Sociales, 1976, p. 84.

⁴ A ce sujet, voir Robert Fossaert, La société, Paris, éd. du seuil, 1978, tome 3, «Les appareils», 291 p.

⁵ Michel Foucault, L'archéologie du savoir, Paris éd. Gallimard, NRF, 1969, p. 33.

⁶ Renée Balibar, Les Français fictifs, Paris, Hachette littérature, 1974, 295 p.

⁷ Bourdieu a eu le mérite d'indiquer sinon d'expliquer clairement cette autonomie dans «Le marché des biens symboliques» in L'année sociologique, 1971, no. 22, pp. 49 à 126.

⁸ A ce sujet, des pistes intéressantes sont données dans Hans Robert Jauss, Pour une esthétique de la réception, Paris, éd. Gallimard, NRF, 1978, 305 p.

⁹ Michel Foucault, op. cit., p. 170.

¹⁰ Ibid., p. 42.

¹¹ Pour Umberto Eco, les champs sont constitués de «tranches restreintes du système sémantique» lesquelles «mettent en forme les unités d'une culture donnée et constituent des tranches de la vision du monde propre à cette culture; des mouvements d'acculturation, des rencontres entre cultures différentes, des révisions critiques du savoir, suffisent à bouleverser un champ sémantique». Umberto Eco, La structure absente, Paris, Mercure de France, 1984, p. 76.

¹² Michel Foucault, op. cit., p. 34.

13 «Le perçu est ainsi la configuration sensible, momentanément stabilisée, dans laquelle se présente le regroupement, plus ou moins redondant, des informations utiles que le récepteur a cueillies dans le champ stimulant». Umberto Eco, op. cit., p. 398.

14 Cette structure est celle du programme officiel (au moins jusqu'en 1980). Plusieurs collèges ont adopté, dans un cadre expérimental, des cours de français organisés en séquence. Même dans ces cas, le cours de théâtre est donné dans plus de 90% des collèges, comme nous le montre l'enquête que nous avons menée dans le réseau collégial à propos de ce cours (voir plus loin p.116sq.).

15 A ce sujet, voir Joseph Mélançon, «La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec de 1852 à 1968» in Revue d'histoire littéraire du Québec et du Canada-français, Bellarmin, 1980-1981, pp. 84 à 92.

16 Michel Foucault, op. cit., p. 203.

17 Jacques Dubois, L'institution de la littérature, Brussels, Fernand Nathan/éd. Labor, coll. Dossiers, 1978, p. 35. Le travail de Dubois suggère «de transporter à d'autres domaines de la production symbolique la méthodologie réservée ici à la littérature» (p. 17). C'est ce que nous faisons en appliquant ce qu'il dit de la littérature au théâtre.

18 Ibid., p. 36.

19 Renée Balibar, op. cit., p. 48.

20 Serait-il permis de voir un lien entre la multiplication des troupes de théâtre entre 70 et 80 (entre 74 et 79, le nombre de compagnies passe de 26 à 126 - cf. François Colbert, Le marché québécois du théâtre, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1982, 109 p. -) et la place que le théâtre prend de plus en plus dans les programmes d'enseignement?

21 Voir Jeu, «Dossier sur l'enseignement du théâtre au niveau collégial», Montréal, 1984, 1, no 30.

22 «Tout appareil idéologique doit s'opposer à beaucoup d'autres appareils idéologiques, sinon à tous, pour faire entendre son propre discours». Robert Fossaert,

La société, Paris, éd. du seuil, 1983, tome 6, «Les structures idéologiques», p. 340.

23 Georges Snyders, Ecole, classe et lutte des classes, Paris, PUF, 1976, p. 367.

24 Eco utilisera la formule suivante pour désigner le phénomène que Foucault désigne par «archive»: «Les mécanismes et automatismes du langage pousseront le locuteur à dire certaines choses plutôt que d'autres». Umberto Eco, La structure absente, op. cit., p. 58.

25 «Les appareils idéologiques sont imprégnés par l'idéologie dominante, mais non soumis à celle-ci; tous les appareils idéologiques s'opposent en un affrontement incessant, pour faire valoir la variété d'idéologie dont chacun d'eux est le producteur et le gardien, affrontement où se mirent tous les conflits de toute la société». Robert Fossaert, La société, tome 3, «Les appareils», op. cit., p. 23.

26 Michel van Schendel, Shéma du fonctionnement référentiel du texte «littéraire», distribué aux étudiants du cours sur l'Institution littéraire, UQAM, 1984 (hiver).

27 Michel Foucault, L'archéologie du savoir, op. cit., p. 42.

28 Cette expérience sera quand même mise en perspective sur le plan diachronique par un rappel historique et sur le plan synchronique par une enquête s'étendant à l'ensemble du réseau collégial. Cela fera l'objet de la 4e partie de ce travail, p.115 sq. Je rappelle aussi que cette expérience, c'est aussi celle de mes collègues, Jean-Guy Côté et Marie-Claude Waymel.

29 Joseph Mélançon, op. cit., pp. 84 à 92.

30 Ibid., p.

31 Voir surtout: Hélène Beauchamp, Le théâtre à p'tite école, Groupe de recherche en théâtre pour enfants, Service du théâtre du ministère des Affaires culturelles, Québec, 1981, 153 p.

Idem, «Le théâtre à l'école», in Jeu, été-automne 1977, no 12, pp. 11 à 15.

Idem, «Enfin ... l'art dramatique à l'école» in Jeu, été 1979, no 6. pp. 260 à 267.

³² Idem, «Le théâtre à l'école», op. cit., p. 12.

³³ Idem, «Enfin ... l'art dramatique à l'école», op. cit., p. 266

³⁴ - Voir la bibliographie pour une revue sommaire de ce qui a été publié au Québec sur les rapports école-théâtre.

- Je rendrai compte plus loin des travaux de Laflamme et Tourangeau et de ceux d'Adrien Gruslin. Outre que ces travaux ne concernent pas directement l'objet de notre recherche, ils ne constituent pas non plus des acquis à partir desquels nous travaillerons. Cependant, en temps et lieu, ils serviront à mettre en perspective les résultats de notre recherche.

³⁵ Voir surtout l'article de Jeanne Corriveau, «Le théâtre collégial au Québec», in «Le théâtre canadien-français», Archives des lettres canadiennes, Montréal, Fidès, 1976, tome 5, pp. 169 à 201.

DEUXIEME PARTIE
L'APPAREIL SCOLAIRE ET LE THEATRE

A. LE COURS DE THEATRE DANS LE REGIME DES ETUDES COLLEGIALES ET DANS LES CAHIERS DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL

Le cours de théâtre 601-202-70 s'insère dans un programme qui est lui-même l'une des articulations du régime pédagogique des études collégiales, lequel régime a pour fonction d'opérationnaliser la loi des collèges qui, etc... Autrement dit, s'il y a un cours, il y a un programme, s'il y a un programme, il y a un régime pédagogique, s'il y a un régime pédagogique, il y a un établissement scolaire, puis un organisme local d'administration, puis un organisme central (souvent un ministère), puis un gouvernement, puis... et vice versa¹. Le cours de théâtre infère donc les autres articulations qui l'infèrent à son tour. Le cours de théâtre dit quelque chose des autres niveaux inférés, qui disent aussi quelque chose de lui (puisque l'inférant). Voilà une première façon, «verticale» pourrait-on dire, de «faire parler» le théâtre dans l'acceptation que nous avons retenue. Et cette «parole» fragmentée, découpée, c'est aussi celle du pouvoir.

«Dans les formes de sélection, de classification, de distribution, de transmission et d'évaluation du savoir dans un système d'enseignement s'inscrivent à la fois la distribution du pouvoir et les principes de contrôle propre à une société»².

Il y a aussi une façon «horizontale» de considérer le théâtre. Il faut alors parler des relations que le théâtre entretient avec ses «pairs» à l'intérieur du programme (celui des lettres) qu'il contribue à former et avec ses autres «pairs» du «tronc commun»³. Dans le premier cas, il côtoie les cours de poésie, de roman, d'essai et de linguistique; dans le second, il côtoie les cours de philosophie et d'éducation physique. Dans les deux cas, il est désigné par le code spécifique 601-202-70, par le titre «théâtre» et l'appellation générique «cours de français», mais il s'agit manifestement d'un double découpage servant à désigner une même discipline dans des fonctions explicitement différenciées.

«Ainsi tout programme implique un principe ou une série de principes en vertu desquels, parmi tous les contenus possibles, certains seulement sont retenus puis hiérarchisés et placés les uns par rapport aux autres dans une relation ouverte ou fermée»⁴.

Ces principes dont nous parle Bernstein, on peut les retrouver, de façon explicite ou implicite, à chacun des niveaux verticaux et horizontaux désignés. Cependant, ils ne peuvent servir d'explication «ontologique» au découpage des disciplines et des programmes puisque les mêmes principes pourront servir à justifier des découpages différents⁵. Les principes sont des justifications à

posteriori qui sont de l'ordre de l'idéologique, et qui ont pour fonction de provoquer l'assentiment généralisé à la vision du monde spécifiée par le découpage en question.

Loin d'être un discours premier, celui des principes est un discours tout court, comme tous les autres. Il entre en relation avec ces autres discours (à la limite, avec tous les autres discours, réalisés et réalisables) provoquant un effet illusoire (magique) mais efficace de lisibilité continue ou discontinue du monde selon le besoin social à satisfaire: effet de continuité pour la préservation de l'ordre (scolaire, académique, social ...) et l'explication du désordre, effet de discontinuité pour la provocation du désordre. On voit apparaître ici la possibilité de ce que Foucault appelle des «stratégies discursives»:

«Les niveaux ne sont donc pas libres les uns par rapport aux autres, et ne se déploient pas selon une autonomie sans limite: de la différenciation primaire des objets à la formation des stratégies discursives, il existe toute une hiérarchie de relations»⁶.

Qui dit «hiérarchie» et «stratégie» dit aussi «pouvoir».

Les effets ainsi décrits des relations inter-discursives (les relations intra-discursives seront décrites dans un autre chapitre) que nous avons retenues reposent

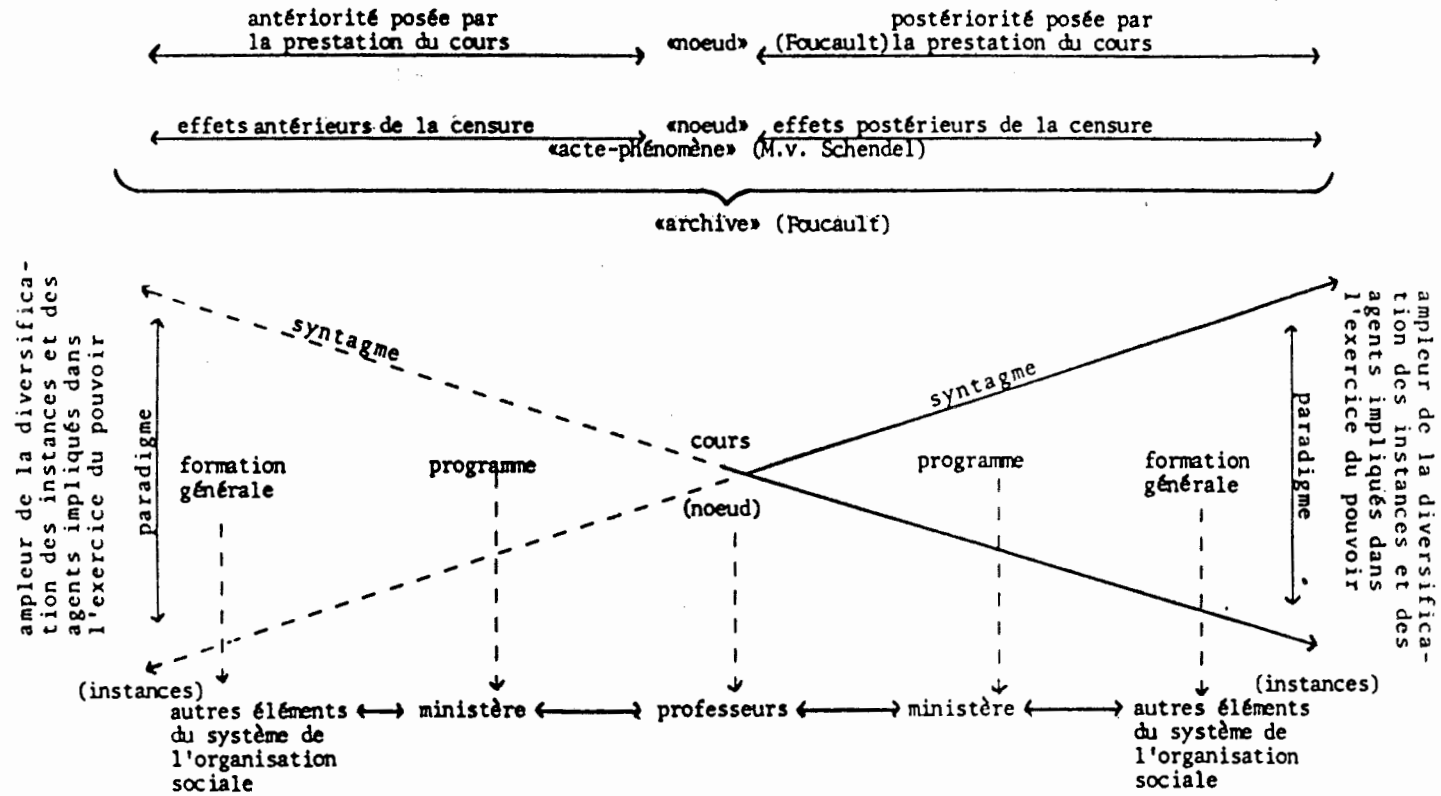
sur un mécanisme (une «technologie» du discours pourrions-nous dire) qu'il nous faut maintenant décrire avec précision. Nous avons déjà distingué trois aspects (parmi d'autres possibles) de ce mécanisme :

- a) le cours de théâtre comme trace discursive d'un programme,
- b) le cours de théâtre comme trace discursive d'une formation,
- c) le cours de théâtre comme trace discursive d'un pouvoir.

Les aspects a) et b) constituent sur le plan horizontal deux syntagmes et l'aspect c) constitue sur le plan vertical un paradigme. Programme, formation générale et pouvoir se réfèrent tant à l'institution didactique qu'à l'institution dramatique (nous verrons comment), dans des acceptions qui sont analogiques sans être homologiques (cela revient à dire que notre hypothèse de départ exclut la thèse de Balibar que nous avons évoquée p.15). On touche ici un autre de nos présupposés de départ. (Voir tableau A, Shéma de la situation du cours de théâtre dans l'appareil scolaire collégial, p.38).

TABLEAU A

SCHEMA DE LA SITUATION DU COURS DE THEATRE DANS L'APPAREIL SCOLAIRE COLLEGIAL



B. LE COURS DE THEATRE DANS LE PROGRAMME

Selon Bernstein, sur le plan théorique, le programme se définit par «le principe qui détermine l'association entre les unités de temps et leur contenu»⁷, ou entre le temps qu'on doit prendre pour dire ce qu'on doit dire et ce qui est dit. Cette définition, provisoire il est vrai dans la théorie de Bernstein sur les formes de classification du savoir dans le contexte scolaire, reste beaucoup trop vague pour être de quelque utilité. En effet, si le programme se définit par le rapport normatif temps/savoir, les programmes entre eux se distingueront par des rapports fondés essentiellement sur les mêmes paramètres mais à des degrés variables. Or il arrive que le rapport, puisque normé, tend à s'uniformiser et par là devient inopérant dans le découpage des programmes les uns par rapport aux autres. Si le programme constitue à la fois un découpage du savoir en «un» savoir et du temps en «un» temps, c'est en tant que savoir scolaire et temps scolaire que ce découpage peut se faire et se fait effectivement. Mais ce temps et ce savoir spécifiquement constitués par cette opération, appellent plus fondamentalement l'opposition temps et savoir scolaires versus temps et savoir «autres». On peut alors constater que le programme est en soi l'une des traces de l'institution didactique et

que c'est ce qui définit sa spécificité. Bernstein s'arrête à considérer le programme comme une relation temps/savoir d'appareil alors qu'il est cela mais aussi beaucoup plus.

Une dernière remarque sur la définition de Bernstein. Bernstein nous dit que le programme, c'est «le principe qui détermine» le découpage temps/contenu que nous venons de critiquer. Même s'il nous est facile d'inverser la proposition (c'est le découpage qui détermine le principe) pour montrer jusqu'où peut aller la conception à la fois idéaliste et mécaniciste du monde nous ne dirons que ceci: il faut cesser de chercher des principes aussi fondamentaux qu'ils demeurent vagues, indéfinis et indéfinissables. Le fait de constater l'existence des «principes» «n'autorise nullement à les fonder philosophiquement et d'une manière tellement définitive qu'aucune révision du constat ne serait plus permise»⁸.

Qu'est-ce alors qu'un programme? Rien d'autre que ce qu'on appelle ainsi dans la description concrète qui en est faite par les instances habilitées à le faire. C'est donc, comme tout discours, par référence et opposition à ce qu'il n'est pas qu'il prend son sens («l'absence de l'opposition n'a de valeurs qu'en présence d'une

présence qui la rend évidente»)⁹. Et en ce sens, il est bien, comme l'affirme Bernstein, un découpage. Là, ni principe, ni déterminisme, mais plutôt un fonctionnement du discours qu'il faut décrire. Rapidement, on verra apparaître des principes sous forme d'objectifs, des déterminismes sous forme de psychologie de l'adolescent ou de l'adulte, mais ce ne seront jamais que mascarades et mirages (magie, dirait Bourdieu). Ne pas sombrer dans l'illusoire.

Le programme, en son acception générale mais sur le plan pratique, est défini, dans le régime pédagogique des études collégiales, comme un agencement de cours, le cours étant «une unité d'enseignement dans une même discipline» (article 3 du régime pédagogique). L'article 4 détermine de façon précise les frontières du programme. Il comprend:

- a) 12 cours obligatoires
- b) 1 champ de concentration ou de spécialisation
- c) 4 cours complémentaires.

Si le programme est un découpage, il apparaît comme un découpage au second degré, recoupage de découpages préalables. C'est donc du programme que le cours tire son efficacité et les cours, leur cohérence. Le programme

est ainsi justifié parce que utile et cohérent. Utile à quoi et cohérent en quoi? C'est à ces questions que les répertoires d'objectifs généraux du programme et spécifiques des cours répondent. Il s'agit d'une espèce de méta-discours venant conférer la légitimité à l'arbitraire de la segmentation et de la classification. Cette légitimité, toujours idéologique, s'appuie sur un ensemble de propositions quasi ritualisées qui consiste à affirmer une chose pour la rendre nécessaire (rôle de l'incantation en magie, de la litanie et de l'exorcisme en plusieurs religions). On pourrait parler ici, à la façon de Bourdieu, de rite d'institution, c'est-à-dire, de traces qui la révèlent.

«Parler de rite d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire»¹⁰.

Ainsi, dans les Cahiers de l'enseignement collégial de 82-83, on trouve, sous la rubrique Français (langue et littérature), des phrases ou expressions comme:

- «nécessité des cours obligatoires de français»,
- «il est nécessaire de parfaire l'apprentissage de la langue»,
- «cette ... étape ... est indispensable pour quiconque»,
- «elle l'est d'autant plus, pour l'étudiant du Québec»,

- «ces raisons justifient les cours obligatoires de français», etc¹¹.

La raison d'autorité manifestée par le caractère impératif du texte se fonde sur l'argument d'une nécessité «naturelle», qui va de soi partout, mais encore plus au Québec(!): Elle se fonde aussi sur le caractère tout aussi contraignant de la logique cartésienne, de la logique de système: si B vient après A et que C vient après B, C vient après A.

- Il y a des niveaux de maîtrise de la langue: le niveau collégial vient «après ceux d'avant» pour les couronner (le couronnement du souverain a toujours été un sacre) puisqu'il en constitue l'aboutissement ultime.

«Après avoir maîtrisé les structures fondamentales de la langue, après avoir discipliné les habiletés requises pour la communication dans les situations les plus courantes, l'étudiant est invité, au niveau de formation collégiale, à s'éveiller à ...»

«Cette dernière étape dans l'apprentissage de la langue est indispensable ...»¹².

S'il y a une autorité naturelle, puis une autorité logique, il y a aussi, résultant des deux précédentes, une autorité organisationnelle:

«Ces objectifs prolongent ceux du secondaire en les élargissant et en les approfondissant»¹³.

Suit, naturellement, logiquement, organiquement pourrait-on dire, un répertoire de cours, dont chacun trouvera à

son tour sa justification dans les objectifs spécifiques qui lui seront assignés d'autorité(bien que cela ne «paraîtra» pas trop).

Mais tout ce maquillage réthorique de l'autorité ne signifie pas une quelconque peur du masque à bas. Bien au contraire, on retrouve ici une fonction de l'Etat qu'Althusser a bien décrite, et qui est opérée entre autres par l'appareil scolaire, soit sa fonction idéologique. Mais on peut aussi trouver des traces de sa fonction répressive dans le régime pédagogique¹⁴. Autrement dit, si le régime pédagogique sert à convaincre, il sert aussi à contraindre. Dans la deuxième façon, le pouvoir se donne à lire comme tel à plus d'un niveau:

- l'aspect légal du texte: article 1, article 2, etc.
- le répertoire des sanctions prévues:
 - celles du diplôme dévolu ou non qui sanctionne les études,
 - celles des conditions d'admission,
 - celles des régimes d'exceptions,
 - celles de l'évaluation du travail de l'étudiant,
 - etc.

A chacun de ces niveaux, il y a les représentants de l'Autorité qui veillent à l'application des lois:

- le législateur et tous les appareils judiciaire, militaire, policier, etc.,
- le ministère de l'éducation,
- les administrations locales,
- les professeurs,
- etc.

Cela fait bien apparaître que «les formes arbitraires d'organisation du savoir, de transmission et d'évaluation sont étroitement liées à des modèles d'autorité et de régulation»¹⁵.

Le pouvoir fonde le programme qui contribue à asseoir son autorité. Il ne faut cependant pas croire que tout cela est fixé à jamais. Nous verrons comment des «mouvements» sont possibles, et cela dès maintenant dans l'analyse que nous entreprenons du cours de théâtre dans le programme.

Qu'est-ce que le théâtre en tant que partie constituante d'un programme de lettres (puisque tel est bien le cas au collégial - nous parlerons plus loin de la formation générale). Il est «lettres» par analogie aux autres parties constituantes du programme et cela signifie concrètement qu'il participe à l'atteinte d'objectifs qui

sont communs à l'ensemble des cours du programme, et «théâtre» par antinomie et cela signifie concrètement que son apport est spécifique. Mais cette imbrication du théâtre dans un programme de lettres n'est pas sans provoquer des «détours», non pas par rapport à une réalité principielle ou ontologique du «théâtre» et des «lettres», mais par rapport à un «parcours» discursif plus ou moins fortement balisé par le programme et la conjoncture dans laquelle on se trouve. Cela veut dire que l'imbrication du théâtre dans le programme des lettres dit du théâtre qu'il est littérature, c'est-à-dire qu'il est une partie d'un tout: théâtre < littérature. Dire du théâtre qu'il participe de la littérature, se référer à des objectifs de formation et à des spécificités dites intrinsèques à la discipline, c'est discourir sur le théâtre, c'est le définir, partiellement il est vrai, mais le définir quand même légitimement tant et aussi longtemps que ce discours, conjoncturellement circonscrit, apparaîtra comme «vrai», «ontologique», «fondamental» et autres consécration discursives équivalentes. Le théâtre, c'est donc, dans cette perspective, le discours tenu sur lui par le programme tout court et le programme de lettres en particulier, et comme nous le verrons, et cela n'est pas sans incidences sur le discours sur le théâtre que nous venons d'évoquer,

par l'ensemble des sujets discursifs considérés comme des forces individuellement et historiquement variables, en concurrence et/ou conjonction, selon la conjoncture. Le théâtre n'est donc jamais défini, il est toujours en train de l'être. Ainsi, le caractère scientifique de cette définition peut apparaître, même s'il est encore problématique, dans la prévisibilité de son parcours. Il s'agit simplement (!) de faire l'étude des forces en question qui s'exercent sur l'objet en question en une situation donnée. Les forces qui s'exercent sur un objet en mouvement ne sont certes pas plus simples que celles que je ne tente pas encore de décrire mais simplement d'indiquer. Et pourtant, cela n'a pas empêché la cybernétique de devenir une science, modèle peut-être, pour le projet que nous formulons.

Cependant, quelles que soient les forces en question, quelle que soit la conjoncture, le théâtre ne peut prendre d'acceptions infiniment diverses, c'est-à-dire qui pourraient être fondamentalement contraires et/ou contradictoires. Il y a donc des limites à la variabilité que nous venons d'évoquer, ou plutôt, la variabilité en question est «stabilisée». C'est là le rôle de l'institution dramatique d'une part et d'autre part celui de la censure

et de l'archive (comme Foucault la définit - cf. plus haut p.10).

Jusqu'à maintenant, nous avons observé le programme sous l'angle de sa stabilité, et nous avons évoqué le théâtre sous l'angle de son «instabilité». Avant d'aller plus loin, il faut bien comprendre deux choses:

- a) la stabilité est en fait une «stabilisation» d'institution,
- b) l'instabilité (elle-même institutée dans ses limites - la censure et l'archive en sont les lois) vient de la conjoncture et de la concurrence d'appareils.

La notion de théâtre est donc soumise à ces deux phénomènes, tout comme le «programme». Bien sûr, le système stabilisation/instabilisation est plus complexe et il nous suffira pour le montrer de dire que la notion de théâtre est au moins doublement stabilisée par les effets combinés de deux institutions: la dramatique et la didactique (nous verrons qu'il y en a d'autres). Mais dans la mesure où plusieurs institutions stabilisent des rapports comme celui du temps/savoir, se démultiplient les «forces» instabilisatrices. On pourrait même faire l'hypothèse que cette démultiplication est exponentielle et qu'elle risque d'atteindre l'institution elle-même - ce

qui pourrait expliquer certaines sinon toutes révolutions lorsque l'hégémonie n'est plus assurée -.

C. LE COURS DE THEATRE DANS LA FORMATION GENERALE

Mais avant de désarticuler ce qu'on vient à peine d'articuler, il nous faut examiner d'un peu plus près les rapports du cours de théâtre avec la formation générale. Il va de soi que nous sommes toujours ici au niveau syntagmatique, le cours de théâtre n'étant plus considéré comme constituant d'un programme mais plutôt constituant de ce que le régime pédagogique appelle la formation générale. A cet effet, et c'est en cela que nous pouvons parler de syntagme, le cours de théâtre est mis, avec les autres cours de français obligatoires, sur le même plan que les cours de philosophie et d'éducation physique, obligatoires eux aussi. Si le théâtre, parlé par le programme de lettres est obligatoirement «lettres», ce n'est pas ce caractère qui est ici privilégié, mais plutôt le fait que le théâtre a «certainement» quelque chose à voir «intrinsèquement» avec la formation générale. Cela aura des conséquences concrètes dans l'exercice même de la prestation des cours (conséquences qui s'ajoutent en les modifiant à celles que nous avons déjà indiquées dans les traces discursives du théâtre comme programme). En effet,

nous aurons dans la même classe des étudiants qui viennent chercher (par choix) une formation spécialisée (de lettres) et par incidence (obligatoire), une formation générale et des étudiants qui viennent chercher (par obligation) une formation générale et qui recevront aussi (par incidence) une formation spécialisée. Le tronc commun (constitué par les cours obligatoires - voir note 3 -) dit du théâtre qu'il est de formation générale et le programme, qu'il est de formation spécialisée. On voit apparaître ici un discours à la fois nouveau et complémentaire du discours précédemment étudié. Complémentaire parce qu'il ajoute à la connaissance que nous en avons et nouveau parce qu'il modifie cette connaissance.

Gramsci dit que:

«Tout Etat est éthique dans la mesure où une de ses fonctions les plus importantes est d'élever la grande masse de la population à un certain niveau culturel et moral»¹⁶.

Si on définit la formation générale comme étant ce «niveau culturel et moral» que doit atteindre une population et si on admet avec Gramsci que ce niveau n'est pas arbitraire mais qu'il correspond

«aux nécessités de développement des forces productives et par conséquent aux intérêts des classes dominantes»¹⁷,

le cours de théâtre comme formation générale pourrait être

lu comme l'un des moyens actuellement privilégié au Cégep pour réaliser l'Etat éthique. Mais la chose n'est pas aussi simple pour au moins deux raisons:

1- Le cours de théâtre partage cette tâche avec d'autres disciplines et c'est l'ensemble de ces disciplines qui réalisent l'Etat éthique, sur plusieurs années, avec «une multiplicité d'autres initiatives et d'autres activités»¹⁸. Ainsi, le cours de théâtre pris individuellement (mais on est en train de voir précisément qu'il n'existe peut-être pas de cours de théâtre pris individuellement) pourrait ponctuellement servir d'autres intérêts. Et cela relèverait alors de l'autonomie relative de l'institution didactique et de l'institution dramatique par rapport à la correspondance obligée que Gramsci met entre formation générale et état de la société. Cela n'infirme pas la thèse de Gramsci. Au contraire, cela la rend plus souple et plus «opératoire» dans l'explication concrète de la réalité. Je citerai encore une fois Snyders qui, dans la critique qu'il fait des travaux de Bourdieu-Passeron, affirme que:

«L'école, en même temps qu'elle est conservatrice et reproductrice, constitue une menace au conservatisme et aux situations établies, elle est lieu de luttes et de progrès, parce que la culture qu'elle diffuse est à la fois factice et vraie. C'est cette ambiguïté créatrice qui est méconnue par Bourdieu-Passeron et que seul le marxisme nous semble capable de dévoiler»¹⁹.

Ainsi, pour reprendre notre analogie avec la «sémiosis illimitée» de Eco, «entre conserver à un tel système sa condition d'ensemble structuré et le conserver immuable, il y a bien de la différence» (Eco, op. cit., p. 104).

2- Notre deuxième remarque va dans le sens d'une remise en question du concept de formation générale au niveau collégial et, par extension, du cours de théâtre comme cours de formation générale.

Si, comme le dit Gramsci, le «niveau culturel et moral» doit être atteint par la masse de la population, force nous est faite de constater que la masse de la population ne va pas au Cégep. Généralement, on admet que la formation générale (i.e. de masse) est atteinte à l'intérieur de ce qu'on appelle la scolarité obligatoire. Si la période de scolarisation obligatoire a tendance à s'allonger, elle ne va toujours pas jusqu'au Cégep.

Ce qu'on appelle formation générale au Cégep, c'est l'ensemble des cours suivis obligatoirement par l'ensemble des étudiants. Cela n'est général que pour cette population déterminée. Ne pourrait-on pas aussi parler de la «formation générale» des astro-physiciens qui ont tous plus ou moins suivi les mêmes cours? La formation générale ne réside pas dans le fait, pour une population

sélectionnée, de suivre un ensemble commun de cours, mais plutôt en la formation commune de la masse de la population. La formation générale, c'est le dénominateur commun qui réunit en une même «masse», l'astro-physicien et le manoeuvre. Or ici, le cours de théâtre est réservé à une partie seulement de cette masse. Il s'agit donc d'un cours de formation spécialisée (ce qui n'est pas la même chose qu'un cours spécialisé).

Le fait d'avoir accès au Cégep à l'univers «culturel et moral» de la littérature-théâtre et de la philosophie devient une façon, pour la population dont il est question, de reconnaître, à travers la diversité de ses orientations, la similitude de ses intérêts. En ce sens, que tel cours de théâtre soit conforme au rôle conservateur et reproducteur de l'école et que tel autre constitue «une menace au conservatisme» n'a somme toute que peu d'importance.

Dans un cas comme dans l'autre, il jouera son double rôle:

- a) il élève au dessus de la «masse»,
- b) il révèle la communauté des intérêts de ceux qui le suivent.

Ces deux rôles étant assumés par l'ensemble des cours dits de formation générale et par chacun d'eux, il n'en reste pas moins que ce ne sont pas là les seuls rôles de cet

ensemble de cours et de chacun d'eux.

Si la formation générale au niveau collégial est en fait une formation spécialisée (moins spécialisée que le champ de concentration pour les raisons que nous venons de voir), c'est que le niveau collégial est lui-même spécialisé. Les étudiants y sont tous déjà orientés et comme

«chaque activité pratique tend à se créer sa propre école spécialisée, comme chaque activité intellectuelle tend à se créer ses propres cercles de culture»²⁰,

les cours de formation générale constituent les lieux de confrontation des diverses spécialisations. Ainsi, à l'intérieur de ce champ dit de formation générale, il y a deux mouvements:

- 1- centripète: dans les deux rôles que nous avons déjà reconnus à la page précédente,
- 2- centrifuge: dans la concurrence des appareils spécialisés dont les agents en formation se retrouvent dans un même «lieu».

On dit que c'est là l'originalité du niveau collégial par rapport aux autres systèmes scolaires qu'on retrouve dans le monde occidental, où les rôles et mouvements sont organisés en écoles et ainsi nettement différenciés. En tout cas, on peut dire que les contradictions sont exacerbées dans le système québécois. Les attaques de plus en plus

fortes dont les cours de philosophie et de français sont l'objet, révèlent ce manque de congruence (réduction souhaitée du nombre de cours de philosophie, spécialisation des cours de français, évacuation de plus en plus prononcée de la littérature, etc.). Si on fait un cours de théâtre pour l'étudiant de lettres et un cours de français écrit pour l'étudiant en techniques forestières, on crée dans un même établissement, deux écoles. Mais peut-être que de donner le même cours de français à ces deux étudiants ne crée pas davantage une seule école. Cette façon d'envisager notre problématique a le mérite de révéler le rôle idéologique de l'une et l'autre de ses possibilités et par extension, de révéler le rôle idéologique du cours de théâtre lorsqu'on le considère comme cours de formation générale. Dans le premier cas, il y a une volonté (idéaliste? utopique?) de transgresser des frontières, dans l'autre, la reproduction des frontières est assumée directement par l'école et sans fausse honte. Cela n'implique pas la transgression effective des frontières dans le premier cas (comme nous l'avons vu) ni leur reproduction effective dans le second. Il faut se souvenir que les Cegep(s) furent mis sur pied en 1967, au lendemain de la révolution tranquille, et qu'à cette époque, l'interdisciplinarité avait valeur de renouveau. Ce sera la même chose en France après la crise de 68:

«Si l'enseignement doit assurer non seulement la reproduction des compétences, mais leur progrès, il faudrait en conséquence que la transmission du savoir ne soit pas limitée à celle des informations, mais qu'elle comporte l'apprentissage de toutes les procédures capables d'améliorer la capacité de connecter des champs que l'organisation traditionnelle des savoirs isole avec jalousie. Le mot d'ordre de l'interdisciplinarité, diffusé surtout après la crise de 68, mais préconisé bien avant, paraît aller dans cette direction. Il s'est heurté aux féodalismes universitaires, dit-on. Il s'est heurté à beaucoup plus»²¹.

Ce «beaucoup plus» dépasse la conjoncture et rejoint le fonctionnement des institutions dont le rôle consiste à stabiliser (non pas empêcher) le mouvement, d'autant plus que ce mouvement semble important.

«Aujourd'hui, nous savons que la limite que l'institution oppose au potentiel du langage en «coups» (ce que nous avons appelé le «mouvement important») n'est jamais établie (même quand elle l'est formellement). Elle est plutôt elle-même le résultat provisoire et l'enjeu de stratégies de langage menées dans et hors l'institution ... Réciproquement, on dira qu'elles ne se stabilisent qu'autant qu'elles cessent d'être un enjeu»²².

Ayant situé la formation générale comme une problématique et non plus comme une donnée de nature «essentielle», nous pouvons maintenant nous demander comment le théâtre parle cette problématique et non plus comment il est parlé par elle.

D. LE PROGRAMME DU COURS DE THEATRE

Dès les premiers Cahiers de l'enseignement collégial (1968), le cours de théâtre est décrit en deux lignes, de la même façon que le cours de roman et le cours de poésie (il suffit de substituer le genre).

«Technique et évolution du théâtre. Etude de quelques grandes oeuvres dramatiques de la littérature française et de la littérature canadienne».

Ainsi, l'appartenance du théâtre au champ de la littérature est marquée par sa définition qui est aussi celle des autres genres. Autrement dit, on définit la littérature par l'ensemble des genres qui la constituent et les genres par le champ (en l'occurrence celui de la littérature) qui les inclut.

Selon les objectifs des cours communs de français, chaque genre devient l'illustration de ce qu'est le «texte littéraire» dès lors considéré comme «le fondement de l'enseignement» et comme «le matériau privilégié» de cet enseignement.

Cette conception de la littérature et de sa place dans l'enseignement est justifié d'abord et avant tout par la tradition qualifiée «d'exceptionnelle» sur laquelle elle s'appuie. Cette tradition remonte loin dans le

temps et devient en soi la première et l'ultime justification qu'on retrouve répétée dans la définition des genres qui se réfère explicitement à «l'évolution du genre» et aux «grandes oeuvres», l'évolution renvoyant à l'histoire littéraire et les grandes oeuvres à ce qui la constitue et à ce qui est constitué par elles (cette tradition se réfère à la littérature française dont la canadienne est considérée comme un sous-produit). C'est cette tradition qui a donné aussi les manuels de littérature d'usage courant dans les collèges classiques. Dans cette perspective, le Cegep remplace le collège classique en se substituant à lui.

En ce qui concerne le théâtre, ce qui précède a des incidences importantes. Le théâtre constituant le (du) littéraire, il sera étudié comme tel. Il reproduira sur un plan réduit l'organisation de l'ensemble. A ce titre, l'utilisation des mots «technique» et «évolution» au singulier renvoie à une essence du théâtre (LA technique du théâtre) ainsi qu'à son indivisibilité et à sa progression (UNE évolution). Le théâtre a une «essence» que l'évolution de la pratique théâtrale révèle imparfaitement tout en tendant à la réaliser. L'histoire du genre recoupe celle du champ²³.

Avec l'avènement des Cégeps, quelque chose change qui ne se voit pas tout de suite comme nous venons de le montrer. Pour la première fois, le Cégep va permettre l'accès aux études post-secondaires à un nombre beaucoup plus élevé d'étudiants que par le passé. La démocratisation des structures de l'enseignement, la laïcisation des études post-secondaires et la rapidité de l'implantation de ces deux phénomènes vont entraîner, sur le plan des programmes, des modifications quant à leur conception, à leur orientation et à leur organisation. En 1970, le ministère publiera les nouveaux objectifs généraux des cours de français et le nouveau programme de chacun des cours dont le cours de théâtre. Ils vaudront jusqu'à aujourd'hui, alors que s'amorce une réforme, peut-être fondamentale, des cours de français²⁴. Voyons ce qu'est ce programme.

Le programme de 1970 considère le théâtre comme phénomène socio-culturel, comme jeu et comme langage. Les objectifs du cours recourent les trois aspects de cette conception du théâtre:

- 1) le phénomène socio-culturel: c'est l'ensemble des «réalités» qui sous-tendent le jeu dramatique. Il faut que l'étudiant soit confronté à ces «réalités»

pour pouvoir «vivre» «le phénomène socio-culturel qu'est le théâtre». Ces «réalités» sont: «le rythme, la passion, le malheur, le tragique, le comique, le rire ...»

2) le jeu: il faut initier l'étudiant aux «règles du jeu qui font que les réalités fondamentales s'ordonnent en monologues, en dialogues, en scènes ...»

3) le langage:

- le texte doit être situé comme «foyer de polarisation et de rayonnement d'un ensemble de réalités dramatiques»,
- il faut «mettre en relief les fonctions du dialogue dramatique par rapport à l'expérience de communication que vit quotidiennement l'étudiant».

Remarquons ceci: dans l'objectif 1, l'étudiant est confronté aux réalités qui sous-tendent le jeu dramatique, dans l'objectif 2, on l'initie à la «grammaire» du jeu et dans l'objectif 3 on «polarise» le tout sur le «texte». Ainsi, on privilégie l'approche analytique en excluant l'expérience directe du jeu.

Sur le plan du contenu, on prescrit les pièces tirées du répertoire universel (au maximum 5 ou 6) et un ensemble d'extraits pour illustrer des aspects particuliers du théâtre. Il faut tenir compte, dans le choix des pièces,

des différentes sortes de théâtre, de l'évolution du genre, des phénomènes sociaux qui sous-tendent l'expérience dramatique.

Les suggestions méthodologiques qui accompagnent le programme de 1970 privilégient:

- les «ateliers d'expression»
- «l'expression orale»,
- «l'audition de pièces et l'assistance à des spectacles»,
- «l'intégration au contenu du cours de pièces jouées par les troupes dans le milieu, à la radio ou à la télévision».

L'évaluation se fait sur:

- «l'éventail et la précision des connaissances acquises»,
- «l'abondance des exemples apportés»,
- «la qualité de l'expression orale».

Le troisième de ces éléments doit compter pour le 1/3 de la note finale.

Déjà, il est possible de remarquer la divergence d'orientation qui existe entre d'une part les objectifs et le contenu, et d'autre part les suggestions méthodologiques et l'évaluation. Dans le premier cas, le théâtre est tributaire de ce qu'il était dans le programme de 1968 et

dans l'enseignement traditionnel qu'on en faisait, dans le second, apparaît une préoccupation pour la «pratique de l'expression», la sienne propre et celle des autres, particulièrement celle de son milieu.

Ainsi, le cours de théâtre faisant partie des cours communs de français, il vise à en réaliser les objectifs généraux. Le théâtre est alors défini dans ses objectifs propres et son contenu, comme un cours de littérature mettant l'accent sur le texte, l'histoire littéraire, l'analyse, la description du genre et les grandes oeuvres de la littérature universelle. Dans les suggestions méthodologiques et l'évaluation, le théâtre n'est plus tant considéré comme une réalisation du littéraire que comme une pratique spécifique. Si l'ancien programme ne retenait du théâtre que son caractère littéraire, le nouveau ajoute à l'ancien une préoccupation quant à la pratique dramatique. Cependant, l'ajout de cette préoccupation à l'aspect littéraire du théâtre n'est pas articulé et fait apparaître la pratique comme superfétatoire. Plus d'un se verra autorisé à l'ignorer. L'effet pourra aussi être inversé: c'est l'aspect littéraire qui sera désormais «secondarisé». En cela, il s'agit d'une nouvelle orientation dans l'enseignement du théâtre (en tant que formation générale) qui mène potentiellement à la spécialisation et

ultimement à l'autonomisation (comme cela s'est produit d'ailleurs dans plusieurs cegeps, à l'UQAM et à l'université de Sherbrooke). Entre l'enseignement du théâtre-littérature et celui du théâtre professionnel, se positionne l'enseignement du théâtre «un peu l'un et un peu l'autre». Cela explique les négociations particulières du programme (divergentes et parfois contradictoires) dans chacun des établissements du réseau collégial (l'une de ces négociations sera décrite dans la partie suivante), et situe dans le programme le lieu de l'autorisation de ces négociations.

Ainsi, le programme de 1970 est bien encore celui de 1968-qui, lui, plongeait ses racines dans une tradition plusieurs fois centenaires-dans la mesure où il autorise et privilégie toujours l'enseignement du théâtre comme littérature. Cependant, cette autorisation n'est plus exclusive:

- à côté de la littérature, apparaît le jeu,
- à côté du répertoire universel, apparaît le «milieu» de l'étudiant.

Dès 1972, les suggestions méthodologiques et les consignes quant à l'évaluation vont disparaître du programme. Même si cela est symptomatique de la conception du théâtre

privilégiée par le ministère de l'éducation²⁵ (répertoire international, grandes oeuvres, etc.) il sera déjà trop tard pour revenir en arrière quant à la pratique de l'enseignement du théâtre qui a déjà commencé à s'instaurer et qui a été officiellement autorisée un moment, puis tolérée par la suite.

E. UNE QUESTION DE POUVOIR(S) :

C'est le pouvoir qui autorise et tolère. Si nous avons pu «lire» le pouvoir dans le régime pédagogique et dans le programme du cours de théâtre, nous pouvons maintenant mieux le décrire.

Tout pouvoir est fondé sur le «droit» et une «autorité». Le «droit», c'est l'ensemble des normes qui justifient l'ordre de la société et du monde, normes qui sont marquées dans et par le vocabulaire²⁶. Quant à l'autorité, c'est à la fois le «censor» et l'«auctoritas» :

«Si le magistrat romain dont les fonctions sont le plus spécifiquement normatives s'appelle «censor», si les sénateurs qu'il recrute expriment solennellement leur avis autorisé en disant «censor» - c'est que la racine, i.e. Kens - signifie proprement «affirmer avec autorité une vérité (qui fait loi). Cette autorité - «auctoritas» - dont il faut être investi pour que la parole qu'on profère ait force de loi, n'est pas, comme on l'a dit, le pouvoir de faire croître («augere»), mais la force (Skr. «ojah»), divine dans son principe (cf. «augur»), de «faire exister»²⁷.

Ainsi, le pouvoir apparaît comme l'affirmation du pouvoir d'une part et comme son institution (quasi divine: la parole de Dieu) d'autre part, le deuxième terme procédant du premier qui, à son tour, «autorise» le second. Le pouvoir, toujours institué, est donc lui-même une «stratégie discursive». En ce sens, il aurait été démontré que le cours de théâtre, le programme et le tronc commun sont des «mots» de et du pouvoir institué, i.-e. qui en originent et qui le désignent (en le «faisant exister»). Le théâtre, parlé par le programme et le tronc commun est un «mot» de et du pouvoir, institué entre autres par l'institution didactique.

Mais il existe aussi d'autres pouvoirs. Ceux-là nous les avons déjà identifiés. Ce sont des agents investis de fonctions normatives précises et décrites comme telles dans le régime des études collégiales («censor») ²⁸. Si le pouvoir (celui d'instituer) est toujours absent et silencieux, les pouvoirs institués sont toujours là et loquaces, hiérarchisés et appareillés: armées, polices, directions administratives, professeurs, etc.

La structure du (des) pouvoir(s) (Etat - gouvernement-société civile - «hors-la-loi») est reproduite dans celle de l'institution dramatique telle qu'elle est parlée par

l'appareil scolaire. Ainsi, il y a ce que dit le programme et il y a ce qu'il ne dit pas. Dans ce qu'il dit (l'explicite) il y a :

- le niveau «sacré»: théâtre universel, grands textes, pérennité du chef-d'oeuvre, etc.,
- le niveau «légitime»: les auteurs québécois reconnus, la recherche du chef-d'oeuvre transcendant la réalité locale, etc.

Dans ce qu'il ne dit pas (l'implicite), il y a :

- le niveau «toléré»: l'expérimentation du jeu dramatique, la création dans le cadre d'un cours de formation générale, etc. (ce niveau sera décrit dans le chapitre suivant, mais nous pouvons déjà dire qu'il est toléré comme effet des contradictions résultant des négociations du programme).,
- le niveau «exclu»: le télé-roman, le théâtre de propagande, les variétés, etc.

Cette structure de l'institution dramatique dégagée par l'observation attentive du programme permettrait, croyons-nous, la description de l'appareil théâtral dont les

agents sont spécialisés à l'un ou l'autre des niveaux (avec parfois des chevauchements). Cette structure montre bien aussi qu'il est impossible d'échapper au programme. C'est pour cette raison que nous pouvons dire que le programme dit TOUT (l'explicite + l'implicite), i.e. que les négociations du programme que sont les cours de théâtre qui se donnent se situeront quelque part DANS le programme.

Au terme de cette partie, nous pouvons dire que le théâtre est un mot d'une phrase infiniment complexe. Nous avons tenté d'explorer quelques avenues de cette macroscopique réalité. Ouvrons maintenant le chapitre de l'abécédaire, et tentons de voir en microscopie, l'épellation du mot en question. Ce domaine n'est pas moins vaste que le premier.

Notes et références de la seconde partie:

¹ C'est suivant un modèle similaire que Snyders peut affirmer que «l'école est un des moments, causant et causé, du processus social dans son ensemble (Georges Snyders, Ecole, classe et lutte des classes, Paris, PUF, 1976, p. 70). Cette façon de voir les rapports qu'entretiennent entre elles des instances autrement différenciées est analogiquement proche de la façon dont Eco définit la sémiosis illimitée: «Ce modèle prévoit donc la définition de chaque signe grâce à l'inter-connexion au domaine de tous les autres signes ayant fonction d'interprétants, chacun d'eux pouvant devenir le signe interprété par tous les autres: dans sa complexité, ce modèle se base sur un processus de sémiosis illimité. A partir d'un signe pris comme type il est possible de parcourir, du centre à l'extrême périphérie, tout l'univers des unités culturelles, dont chacun peut devenir à son tour un centre et engendrer à l'infini des «périphéries». Umberto Eco, La structure absente, Paris, Mercure de France, 1984, p. 107. C'est l'auteur du texte cité qui souligne.

² Basil Bernstein, Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, éd. Minuit, 1975, p. 263.

³ Le «tronc commun» est constitué des cours de formation générale obligatoires pour tous les étudiants, quelle que soit leur orientation.

⁴ Basil Bernstein, op. cit., p. 266.

⁵ Ainsi, en France, le principe d'une formation générale est aussi universellement reconnu qu'ici. Cependant, il n'inclut pas, au niveau équivalent de formation, de cours de linguistique par exemple.

⁶ Michel Foucault, L'archéologie du savoir, Paris, éd. Gallimard, NRF, 1969, p. 97.

⁷ Basil Bernstein, op. cit., p. 265.

⁸ Umberto Eco, op. cit., p. 392.

⁹ Ibid., p. 368.

¹⁰ Pierre Bourdieu, «Les rites comme actes d'Institution», in Actes de la recherche en sciences sociales, no. 43, juin 1982, p. 58. C'est l'auteur du texte cité qui souligne.

¹¹ Cahiers de l'enseignement collégial, Québec, Ministère de l'éducation, 1982-1983, p. 1-66. C'est moi qui souligne.

¹² Ibid., p. 1-66.

¹³ Ibid., p. 1-66.

¹⁴ Louis Althusser, Positions, Paris, éd. Sociales, 1976.

¹⁵ Basil Bernstein, op. cit., p. 307.

¹⁶ Gramsci, Textes, Paris, Edition réalisée par André Tosel avec une introduction d'André Tosel, éd. Sociales, coll. Essentiel, 1983, p. 288. C'est l'auteur du texte cité qui souligne.

¹⁷ Ibid., p. 288.

¹⁸ Ibid., p. 288.

¹⁹ Georges Snyders, op. cit., p. 286.

²⁰ Gramsci, op. cit., p. 320.

²¹ Jean-François Lyotard, La condition post-moderne, Paris, éd. Minuit, 1979, p. 86. C'est moi qui souligne.

²² Ibid., pp. 34-35. La première parenthèse est de moi, la seconde, de l'auteur du texte cité.

²³ Analogie ironique: L'organisation de la matière tient essentiellement du judéo-christianisme. Partie du paradis terrestre, l'humanité tend au paradis céleste, qui n'est que la reproduction du premier dont l'Homme a été privé par le «faute».

²⁴ Depuis déjà quelques années, le ministère prévoit l'adoption d'un nouveau programme de français au collégial. Au moment où ces lignes sont écrites, il est prévu que dès septembre 1985, ce programme devra être appliqué dans tous les collèges.

²⁵ Voir plus loin «L'ambiguïté de l'Etat», p.130

²⁶ Emile Benveniste, Le sens commun, «Le vocabulaire des institutions indo-européenne», Paris, éd. Minuit, 1969, tome 2, (Pouvoir, droit, religion), p. 99.

²⁷ Ibid., p. 143. C'est moi qui souligne doublement.

²⁸ Dans les collèges classiques (comme encore aujourd'hui dans les lycées français), le censeur portait son titre sans fausse honte. Dans les Cegep(s), il faut démasquer la fonction sous des titres plus «modernes» comme ceux de directeur des services aux étudiants, de directeur des services pédagogiques, etc.

TROISIEME PARTIE

UNE EXECUTION PARTICULIERE DU PROGRAMME

A. DU STABLE A L'INSTABLE

Il n'existe pas comme tel de «manuel de théâtre». Tant en France qu'au Québec, le théâtre constitue une partie des manuels dits de littérature. Ainsi, les extraits de textes dramatiques et les dramaturges constituent dans le manuel un chapitre particulier à côté de celui consacré aux poèmes choisis et aux poètes ou aux extraits de romans et aux romanciers. Textes et auteurs de théâtre sont distingués par le «genre» d'appartenance mais confondus quant au traitement: biographie de l'auteur, extraits de textes, histoire du genre, exercices scolaire, etc. Le manuel produit au moins ce double effet de spécifier les genres en établissant des frontières étanches entre eux et d'annuler ces frontières en regroupant les genres sous l'appellation commune de littéraire en UN manuel. C'est donc la qualité «littéraire» des différents genres qui permet de les regrouper dans le manuel de littérature (et de faire l'économie du «manuel de théâtre»). Or, le manuel produit lui-même le littéraire au moyen, entre autres, de l'inclusion/exclusion des auteurs et extraits, de leur hiérarchisation, etc. Le manuel est une tautologie. Le procédé est le même que celui que nous avons déjà décrit et qui régit le rapport entre le programme et les cours

qui le constituent. En littérature, le manuel et le programme sont dans des rapports de causes à effets (et inversement) et viennent ensemble légitimer la catégorie du littéraire et les catégories des genres: le manuel crée la catégorie littéraire du théâtre que le programme crée simultanément. Ainsi, qu'on se réfère explicitement ou non aux manuels de littérature ou au programme officiel de littérature, dans la pratique quotidienne de l'enseignement du théâtre, cela ne change pas la nature du cours qui participe «malgré tout» de l'un et de l'autre: l'école donne le manuel qui donne l'école. Cela se vérifie dans les structures communes du programme et des manuels¹. Cela se vérifie dans le phénomène de la production des manuels par les professeurs et celui de la production des professeurs par les manuels, c'est-à-dire l'école (seul, le diplôme FAIT le professeur). Le diplôme fait le professeur qui fait le manuel qui fait le programme (et inversement) qui fait le littéraire qui fait le théâtre qui fait le cours qui mène au diplôme. Cette structure fondamentale ne peut être remise en cause: elle est verrouillée.

Pourtant, quelque chose se passe qui n'est pas ici pris en compte. Je ne peux d'ailleurs en parler qu'en me situant ailleurs que dans le manuel ou le programme, dans

«l'émanation» qu'en sont les plans de cours (souvent appelés «syllabus» au Québec). Ces plans de cours sont souvent, comme nous l'avons vu et comme nous le verrons encore, des ébauches de manuels (ils en viennent et en constituent). Il y a cependant dans le syllabus deux choses:

- un formulaire, c'est-à-dire un ensemble à peu près stable de rubriques qu'il faut remplir et par là, il s'agit d'un document administratif aux buts plus ou moins explicites (plutôt plus que moins) d'informations et de contrôles: «nul n'est sensé ignorer la loi»,
- une réponse, c'est-à-dire une «façon» d'exécuter le manuel et le programme.

Or, cette «réponse» varie alors que le manuel, le programme et le formulaire lui-même ne varient pas (ou bien varient, mais sur une durée plus longue et dans des paramètres plus étroits; en cela, ils représentent mieux l'institution). Comment varie cette réponse, dans quelle mesure et avec quels effets, voilà les questions auxquelles nous voulons maintenant répondre à partir des syllabus du cours de théâtre 601-202-70 donné au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue entre 1970 et 1980.

B. DESCRIPTION DES SYLLABUS

1. Le formulaire: Le formulaire du plan de cours est régi:

1.1) par le régime des études collégiales:

art. 20: Chaque cours est présenté (aux étudiants) dans un plan d'études qui en définit les objectifs et décrit les modes d'évaluation qui lui sont propres.

art. 26: Le ministère de l'Education se réserve le droit de vérifier les plans d'études, les moyens de contrôle des cours, les questionnaires d'examens, la correction des copies d'examens et des autres travaux.

art. 27: Le ministère de l'Education pourra, à l'occasion, utiliser lui-même les moyens qu'il jugera utiles à l'évaluation de l'enseignement donné dans les collèges.

1.2) par la convention collective des enseignants (en l'occurrence un décret):

art. 4-3. 10:2- Le coordonnateur du département répond au Collège des activités suivantes: s'assurer que soient définis les objectifs, appliqués les méthodes pédagogiques et établis les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le département est responsable.

1.3) par les administrations locales:

Il s'agit ici des directives qui sont transmises aux professeurs quant aux dates de remise des syllabus, à leur présentation matérielle, etc.

Ces trois instances s'entendent quant aux principales rubriques du formulaire: les objectifs, les contenus, les méthodes, les modes d'évaluation. Le formulaire est valable pour tous les cours et il vise:

- a) à informer les étudiants, les administrations locales et le ministère de ce qui devra se passer dans les classes,
- b) éventuellement, à contrôler l'enseignement tel que le ministère le prévoit dans le régime des études collégiales, art. 26 et 27.

Cependant, pour que le système fonctionne, il faudrait que les administrations locales et le ministère aient effectivement les moyens de le faire fonctionner. Les art. 26 et 27 du régime des études collégiales confèrent des pouvoirs «théoriques» au ministère, qui sont inexercés dans l'état actuel des choses². L'administration n'est pas impuissante pour autant. En octroyant les budgets aux départements, elle exerce sur les cours «l'effet de censure» qui conditionne la prestation du cours³. Mais il y a ici aussi des mécanismes qui régissent la

répartition des budgets et qui viennent limiter l'autorité de l'administration. En tout état de cause, le pouvoir d'administrer vise à limiter la variabilité des contenus, variabilité déjà balisée par le manuel et le programme. Autrement dit, ces pouvoirs administratifs visent à contrôler de façon plus sévère ce que contrôlent déjà suffisamment ou ne contrôlent pas assez, selon les points de vue, manuel et programme.

2. Les réponses:

La marge de variabilité balisée par le manuel et le programme est trop large pour l'administration locale et pour le ministère (leur volonté de la limiter davantage et leur impuissance relative jusqu'à maintenant à agir en sont comme la preuve). On voit apparaître ici un lieu de lutte circonscrit: à l'intérieur du manuel et du programme; des «belligérants» identifiés: administration et professeurs; et un objet de lutte: le pouvoir de dire ce que disent déjà le manuel et le programme. Ce qui est en jeu, c'est donc le pouvoir de répéter, c'est-à-dire, le pouvoir de la glose.

Ainsi, ce qui est en jeu dans le cours de théâtre, c'est le pouvoir de dire (de répéter) ce qu'est le théâtre dans le manuel et le programme. Ce n'est pas, comme

nous l'avons déjà montré plus haut,

- a) le pouvoir d'admettre ou non le théâtre dans le manuel et le programme. Il y est.
- b) le pouvoir de faire dire au manuel et au programme ce qu'ils ne disent pas. Ils disent déjà TOUT.

Le syllabus, c'est le plan de la «répétition», plan normé selon sa fonction. C'est aussi la description sommaire du TOUT. Cette description, il faut bien la faire à partir de quelque part, l'organiser, l'adapter aux contextes (social, collégial, dramatique, etc.). La répétition est conjoncturellement toujours la même. Voyons. (Parenthèse sur les mots. Le «syllabus» est un document d'autorité. Il est un sommaire, qui prend la forme de l'énumération, des questions tranchées par cette autorité. Le Syllabus de Pie IX en 1864 est un formulaire publié qui contient les affirmations contemporaines jugées inacceptables par le pape ... Certains mots révèlent l'institution dans sa stabilité effrayante et combien rassurante).

Entre 1970 et 1980, deux fois par année jusqu'en 1976 (année où les cours de français furent réorganisés), nous avons produit des «syllabus» pour le cours de théâtre. Nous les décrivons.

DE 1970 à 1973, le syllabus annonce:

- un cours d'histoire du théâtre de l'époque gréco-latine jusqu'à la France et au Québec contemporains. Importance de l'analyse de textes;
- au niveau des objectifs, la «création» est présente et en terme d'évaluation, elle va chercher 30% (la création signifie ici l'interprétation de «textes» ou d'extraits);
- il apparaît concurremment une préoccupation quant à la description des mécanismes du spectacle.

EN 1973-1974:

- Constitution d'un «manuel audio»⁴ accompagné de «feuilles de route» pour l'étudiant. Le cours théorique ainsi «mis en boîte» peut être suivi de façon individualisée et il permet de gagner du temps en classe au profit de la pratique (mise en scène, répétition, etc.). La théorie est illustrée exclusivement d'oeuvres québécoises lues et vues au théâtre et/ou à la télévision.

EN 1974-1975:

- La pratique prend progressivement plus de place dans le cours et ce, pour des raisons reliées entre autres à la conjoncture (voir plus loin, p.81): si, au début de la session, le temps se partage à peu près

également entre théorie et pratique, à partir de la mi-session, la pratique supplante progressivement la théorie, qui est alors entièrement assumée par l'audio à l'extérieur des heures de cours.

EN 1975-1976:

- On demande aux étudiants de choisir théorie ou pratique. Les étudiants qui choisissent la théorie, suivront le cours audio et rencontreront, à intervalles réguliers, le professeur. Les autres travailleront en groupe pendant les trois heures de cours à une création. Commence le travail de conception d'un «manuel pratique»⁴ qui ne sera jamais systématiquement utilisé. La création n'est plus ici de l'interprétation mais plutôt de la conception (allant du texte jusqu'à la représentation).

EN 1976-1977:

- Disparition du choix de 75-76 (trop de travail pour le professeur, manque de stimulation pour les étudiants du cours théorique, un peu laissés à eux-mêmes il est vrai);
- on remplace le choix par une division de la session en deux parties égales:

1re partie: acquisition des habiletés de base et
d'un minimum de techniques en vue de
la création;

2e partie : la création;

- l'analyse d'une ou deux pièce(s) de théâtre est orientée vers l'objectif de la création.

EN 1977-1978:

- Même chose qu'en 76-77 mais on interroge les pièces étudiées sur le plan technique et idéologique (rapports entre les deux). La création devient un exercice de mise à nue idéologique:
 - on s'intéresse à l'appareil théâtral et à ses fonctions idéologiques,
 - on travaille sur les manifestes du «Théâtre des cuisines», du «Théâtre Euh!», etc.

Le travail de création est alors fortement orienté, «dirigé». On veut montrer aux étudiants à débusquer l'idéologie dominante et à tenir, par le biais de la création, un discours de «lutte». La création s'oppose alors au «répertoire». Le théâtre est montré comme le lieu transposé d'un combat dont les causes sont sociales.

DE 1979 à 1981:

- Après la disparition du manuel théorique audio et celle du manuel mort-né pratique, s'amorce celle du «manuel politico-éthique»⁴.
- Les créations les meilleures sortent de plus en plus de l'école et sont représentées «ailleurs». Des tournées sont organisées. Les étudiants créent en fonction de leurs attentes et des attentes du milieu (fête des travailleurs, campagne de sécurité en bicyclette, journée de la femme, etc.). Le cours amène plus à l'engagement social que politique dans le sens étroit du terme. Il rejoint par là, et à sa façon, la mise en remorque de l'école par le «milieu» ou ce qu'on appelle de plus en plus la productivité de l'école. Ce mouvement est favorisé par l'éloignement régional. Dans les grands centres, ce besoin en spectacles est comblé par des troupes amateurs ou semi-professionnelles.

Cette variation des contenus sur cette période de dix ans peut déjà s'expliquer par:

1. la marge de tolérance du programme,
2. la conjoncture sociale, politique et culturelle,
3. la situation des professeurs de théâtre dans cette conjoncture.

Ainsi, pour ce qui est des professeurs impliqués dans «les réponses» au programme qui viennent d'être décrites⁵:

En 1970: sortie de l'université et entrée récente sur le marché du travail; on enseigne plus ou moins ce qu'on a appris comme on l'a appris.

En 1973: engagement nationaliste, ce qui pourrait expliquer l'importance prise depuis lors par le corpus québécois⁶.

En 1975: période de militantisme de gauche progressant de plus en plus avec le désenchantement nationaliste⁷.

En 1980: désenchantement avec la dissolution à peu près complète des groupes de gauche.

Pendant cette décennie, le mouvement féministe va aussi être intégré dans le corpus par la place prise par le manifeste du «Théâtre des Cuisines» comme texte d'étude mais aussi comme conception du théâtre. De plus, le thème féministe s'inscrit fréquemment dans les créations des étudiants. Le syllabus noue donc:

- l'administration par le «formulaire»,
- la pédagogie par le «plan de cours»,
- les mouvements sociaux par les «traces» de leurs discours,

- l'individu par la «signature» du professeur.

3. Le corpus privilégié

Sur le plan du corpus privilégié, pendant cette décennie, on peut noter trois moments particulièrement significatifs:

1) de 70 à 73: Malgré la réforme considérée comme majeure du système d'éducation dans les années 60 et en particulier la supplantation des collèges classiques par les Cegep(s) et la reformulation des programmes, malgré les nouveaux objectifs de démocratisation de l'enseignement, les méthodes, les supports de l'enseignement du théâtre et le corpus privilégié demeurent à peu de choses près ce qu'ils étaient dans «l'ancienne école» (qui est aussi dans bien des cas la nouvelle puisque le séminaire devient le cegep). Mais dans le mince écart qui se crée apparaissent:

- Gurik et Tremblay qui sont encore l'objet de fortes contestations de la part de la critique et même du gouvernement (affaire des subventions pour Tremblay⁸ et du procès Meloche pour Gurik⁹). Cela aura pour effet d'accélérer la légitimation définitive de Dubé en le faisant apparaître comme «classique». Il lui arrivera, dans nos syllabus, ce qu'il arrivera aux «vrais» classiques:

- les jeux d'interprétation qui sont alors des «soulignements» de l'analyse de texte. Il y a là l'introduction dans le cadre scolaire d'un exercice jusque-là confiné aux activités para-scolaires.

2) de 76 à 78: Voici les «pièces de théâtre» autour desquelles les activités d'analyse se sont organisées:

- Rue des Pignons (Mia Riddez-Morrisette)
- Les beaux dimanches (Marcel Dubé)
- Le procès de Jean-Baptiste M. (Robert Gurik)
- Moman travaille pas, a trop d'ouvrage (Théâtre des cuisines)

Le choix des pièces s'est articulé sur les objectifs suivants:

Syllabus 76-77, 1re session:

Susciter le désir de se mettre au service du peuple.

Syllabus 77-78:

- amener l'étudiant à découvrir les liens idéologiques qui existent entre le théâtre et la société,
- amener l'étudiant à se situer idéologiquement face au théâtre et à la société.

Les quatre pièces retenues constituent des «modèles» de positions idéologiques et d'utilisation des techniques d'expression en même temps que des «extraits» de mouvements dramatiques plus vastes aux influences très inégales et dans certains cas opposées. Idéalement, on

recherchera dans les créations l'efficacité technique et idéologique de «Rue des pignons» et la conscience socio-politique du Théâtre des cuisines. On montre, avec Gurik et Dubé, des transpositions «esthétiques» de la «lutte idéologique» par le biais de l'appareil théâtral. Cela nous mène à être très critique par rapport à l'esthétique et à situer notre travail aux confins ou en marge de ce que l'institution dramatique considère comme le théâtre: les télé-théâtres et le théâtre de propagande. C'est cette opposition fondamentale gommée par l'institution qui permet à l'institution d'instituer l'esthétique dramatique en «théâtre», et seulement elle. A la limite, nous ne faisons plus de théâtre.

Ainsi, si notre travail d'enseignant se situait au début des années 70 dans l'institution, il a de plus en plus tendance à se situer ici sur l'institution, sans en renier pour autant le fonctionnement. En fait, c'est le point de vue pédagogique qui s'impose. La récusation du théâtre institué fait apparaître l'autorité du professeur:

- il définit ce que devrait être le théâtre à l'encontre même de ce qui est considéré comme tel dans le répertoire par exemple (pouvoir de nier les faits),
- il «dirige» les créations (pouvoir de refaire le monde

à son image).

3) Depuis 1979: Les objectifs de mise au service du peuple disparaissent et font place à un objectif de «connaissance»: «Les étudiants doivent connaître les différentes orientations ou les divers buts que peuvent poursuivre les créateurs en théâtre» (Syllabus 1981, 2e session). Les étudiants pourront en «connaissance de cause» «choisir» une «orientation». Le corpus étudié est alors surtout théorique: les manifestes, des extraits de Boal, d'Ubersfeld, de Brecht, etc. Des extraits de pièces aussi en «illustration». Les «classiques» sont ainsi récupérés par le discours globalisant de la théorie. C'est la théorie qui permet de faire l'économie du corpus pour focaliser le travail sur la création, comme c'est le manuel de littérature qui permet à l'école de faire l'économie du manuel de théâtre. On touche ici un fonctionnement important de l'institution didactique qui consiste à «seconдарiser», par le moyen du manuel de littérature, puis par celui de la théorie littéraire, l'objet présumé de l'étude: le texte littéraire ou le spectacle. Le théâtre dans l'école, n'est qu'un écho du théâtre, écho qui a pour première fonction de renvoyer l'école à elle-même. C'est ainsi que l'école

«est à elle-même sa propre fin. Rien de surprenant à cela, d'ailleurs, ni de condamnable. Il est dans la nature de toute institution, de tout appareil

constitué quel qu'il soit, de poursuivre toujours, avant n'importe quel autre, cet objectif élémentaire: persévérer dans son être et préserver sa forme propre»¹⁰.

4. Corpus d'enseignement et édition

Les maisons d'édition de texte de théâtre vont subir les contrecoups des choix de corpus opérés par les collèges¹¹. A partir du moment où le théâtre québécois va s'imposer comme corpus principal, des maisons d'édition vont se faire une spécialité d'en fournir la matière. On peut dire que l'édition de texte sur une base suivie est aussi récente au Québec que l'enseignement du théâtre québécois lui-même (Leméac, VLB, etc.). Cette édition vise d'ailleurs presque exclusivement le marché de l'école, et ce, même si l'édition du texte de théâtre n'a pas ici la «valeur symbolique» de l'édition en France. Les auteurs de théâtre cherchent bien davantage le prestige du spectacle et de la télévision qui ont un pouvoir de légitimation plus grand. Le public est ici et non là. L'école l'a reconnu, et sans exclure vraiment le texte, elle n'en fait plus le moyen privilégié d'accès au théâtre - ce qui explique à son tour la précarité financière des maisons d'édition.

5. L'évaluation comme sanction

Sur le plan des contenus, des méthodes, des objectifs, le syllabus donne le plan de la répétition du manuel et du programme. Il peut se produire des écarts quant aux positions de principe décrites et l'évaluation. Entre les deux positions, celle de l'évaluation est à privilégier puisque c'est elle qui sanctionne. L'analyse de l'évaluation est donc fort importante du point de vue des tensions qu'elle résoud temporairement.

Tout au long des années 70, l'évaluation, comme elle apparaît aux syllabus, s'appuie sur au moins deux éléments: la théorie et la pratique. Pendant cette période, la frontière entre les deux a continuellement bougé. Cependant, pour des fins d'ordre pédagogique, on a toujours distingué les deux. C'est d'ailleurs sur cette distinction que le cours est organisé et que l'évaluation s'articule. La théorie est donnée par le professeur alors que la pratique est faite par les étudiants (cela sera nuancé). On pourrait aussi parler de «parts» du travail pour distinguer les deux: la «part» du professeur est plus grande dans la théorie et celle des étudiants est plus grande dans la pratique. En terme de temps alloué, la théorie était au début des années 70, la partie la plus importante alors qu'à la fin de cette décennie, la pratique l'a

supplantée. L'une comme l'autre partie a donné lieu à la formulation d'un «manuel». C'est peut-être à partir de l'étude de ces deux «manuels» qu'on pourrait le mieux voir ce qui a été entendu comme théorie et comme pratique pendant ces années d'enseignement.

La théorie

Le «manuel» comporte huit (8) leçons:

- 1) Marcel Dubé et la création d'une dramaturgie québécoise;
- 2) Les situations dramatiques;
- 3) Les thèmes dramatiques;
- 4) La mise en scène;
- 5) Historique du théâtre québécois;
- 6) Vision du monde de Robert Gurik dans le Procès de Jean-Baptiste M.;
- 7) Le temps, l'espace et l'action dans le Procès de Jean-Baptiste M.;
- 8) Projet de mise en scène du Procès de Jean-Baptiste M.;

Chacune des leçons s'accompagne d'un court travail visant à l'acquisition de certaines habiletés «analytiques»:

- apprendre à faire un résumé,
- pouvoir dégager les principales articulations d'une situation dramatique,

- identifier et analyser un thème,
- etc.

On voit que la «théorie» n'a de théorique que le titre. Le mot recouvre davantage une méthode de travail qu'un contenu. Il s'agit de cours magistraux conduisant à des exercices scolaires pour les étudiants. Le contenu de cette «théorie» a varié ainsi que nous l'avons déjà vu dans la description des syllabus.

La pratique

Le «manuel» comporte aussi huit (8) leçons:

- 1) La mise en scène;
- 2) Les genres dramatiques;
- 3) L'expression corporelle du comédien;
- 4) L'expression vocale et l'interprétation;
- 5) Les décors;
- 6) Le costume et les accessoires;
- 7) L'éclairage;
- 8) Le maquillage.

Chaque leçon est constituée d'exercices pratiques (d'où le nom) directement reliés à l'art du spectacle. L'orientation est plutôt «technicienne» et fait apparaître le lieu d'une espèce de «neutralité» du théâtre dans les

«outils» de l'expression dramatique.

Organisation d'un cours:

Prenons trois (3) heures de cours, au début de la session:

1 1/2 h de théorie: «Marcel Dubé et la création d'une
dramaturgie québécoise»;

1 1/2 h en pratique: la mise en scène.

Après la huitième semaine de cours, il n'y a plus ni «théorie» ni «pratique» au sens où nous les avons définies jusqu'ici. On travaille tous sur le spectacle à produire. Nous ferons apparaître cette deuxième partie de la session sous la dénomination de «spectacle» pour faire l'étude de l'évaluation. Décrivons d'abord ce qu'on entend par «spectacle».

Le «spectacle»:

Dans la logique du cours, c'est l'aboutissement du travail théorique et pratique des huit premières semaines de la session. Le «spectacle» comporte une démarche à suivre et une représentation à faire.

La démarche qu'on suit est celle décrite par le «Théâtre des cuisines» dont les principales étapes sont les suivantes: choix du thème, improvisations sur le thème, discussion pour préciser ce qu'on a à dire, recherche d'informations supplémentaires (lectures, rencontre de

personnes ressources, etc.), choix des situations et mise en place d'un scénario, écriture des dialogues et des didascalies, mise en scène, répétitions, construction des décors, confection des costumes et rassemblement des accessoires (ces trois dernières tâches se font concurremment), représentation, discussion-évaluation.

Cette démarche comporte une «orientation» qui sera pendant un certain temps imposée en même temps qu'elle :

«Le théâtre, c'est toujours fait pour dire quelque chose ... Nous croyons que le théâtre doit servir de moyen d'expression à celles et à ceux qui, par leur travail, font marcher les usines, les entreprises, donnent des services (qu'ils soient payés ou pas payés, comme pour le travail ménager), ceux-là qui, en fait, font marcher un pays ... La forme du spectacle ne doit pas l'emporter sur le contenu ...» (Manifeste du théâtre des cuisines, la parenthèse est de l'auteur du texte cité).

L'évaluation a été pendant ces quelques dix années, un amalgame de ces trois éléments. Chacun de ces éléments a connu son «âge d'or» que le tableau suivant fait apparaître (les encadrés).

TABLEAU B
L'EVALUATION

	théorie 1re session/2e	pratique 1re session/2e	spectacle 1re session/2e
71-72	100%/100%	0%/0%	0%/0%
72-73	100%/70%	0%/0%	0%/30%
73-74	50%/30%	0%/30%	50%/40%
74-75 *	*/50%	*/20%	*/30%
75-76	50%/50%	25%/25%	25%/25%
76-77 **	60%/?	0%/?	40%/?
77-78	50%/35%	0%/35%	50%/30%
78-79 ***	nil/*	nil/*	nil/*
79-80	nil/45%	nil/0%	nil/55%
80-81	nil/45%	nil/0%	nil/55%
<p>* 74-75: Les données ne sont pas disponibles pour la première session.</p> <p>** 76-77: Rubriques distribuées autrement que celles que nous avons retenues.</p> <p>*** 78-79: Les données ne sont pas disponibles pour la deuxième session.</p> <p>NIL: Les sessions marquées «nil»: à partir de cette date, le cours de théâtre ne se donne qu'à la deuxième session.</p> <p>Remarques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La théorie voit sa place diminuer continuellement passant de 100% des points à 45%. - La «pratique» ne dépasse jamais 35% et apparaît comme un moment de transition entre «théorie» et «spectacle». Avant et après la transition, la «pratique» n'existe pas ou plus. Un moment d'équilibre semble avoir été atteint en 75-76. - le «spectacle» confirme son importance à peine prédominante quant à l'évaluation à partir de 79-80. En terme de temps, le «spectacle» compte pour 10 semaines sur 15. - Le fait que la «sanction» ne suive pas la pratique signifie quelque chose. 			

Le tableau décrit la répartition des points alloués à chacune des activités génériques désignées. Cependant, le fait qu'une activité générique ne soit pas évaluée (0%) ne signifie pas qu'elle était absente du cours. Depuis 73-74, la «pratique» a toujours occupé une place dans le cours de théâtre. Or, elle n'apparaît plus dès 78-79 quant à l'évaluation. En fait, elle est dès lors associée au «spectacle».

Ce que cette description des pratiques d'évaluation nous apprend, c'est que le cours de théâtre a peu à peu légitimé le répertoire québécois et la pratique du spectacle (interprétations et/ou créations) dans le cadre scolaire. Cela s'est fait au détriment du répertoire «universel» (qui était en fait français) et de la «théorie». mais il faut bien constater qu'il s'agit plus du rééquilibrage «théorie/pratique» que de l'élimination de la «théorie».

C. LES TRANSFORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Ce rééquilibrage constaté au niveau de l'évaluation n'est que le résultat des transformations matérielles de l'enseignement du cours de théâtre. Nous allons maintenant décrire quelques-unes de ces transformations en nous interrogeant sur:

- 1) les formes théâtrales que nous avons étudiées,
- 2) les moyens pédagogiques que nous avons privilégiés,
- 3) les rôles respectifs des professeurs et des élèves,
- 4) les critères d'évaluation,
- 5) les conceptions du théâtre qui découlent des points précédents ou qui les commandent.

Comme nous avons préalablement découpé la période étudiée en trois «moments» caractérisés par les termes de théorie, de pratique et de spectacle déjà définis dans le contexte de l'évaluation nous allons reprendre les mêmes paramètres dans la tâche qui nous occupe maintenant.

1,0 Période 1970-1974: domination de l'évaluation par la théorie

1.1 Les formes théâtrales:

Les syllabus de cette période nous renvoient à un théâtre axé sur le texte et tiré du répertoire international. Les pièces à l'étude portaient les noms d'auteurs suivants: Genet, Arrabal, Molière, Camus. Les auteurs québécois suivants apparaissent aussi: Loranger, Tremblay, Barbeau, Gurik. Curieusement, n'apparaissent ni Gélinas, ni Dubé. Il y a ici un parti pris pour le texte du XXe siècle (sauf rares exceptions).

1,2 Les moyens pédagogiques:

De l'étude de l'histoire littéraire et des classiques telle qu'on la pratiquait dans les collèges classiques, on passe à celle des textes plus modernes. Cela va rapidement porter un coup dur à l'utilisation des manuels qui arrêtent leurs investigations aux portes de la modernité. On aura de plus en plus recours à l'audio-visuel qui donne accès à certains spectacles autrement inaccessibles, mais la conception du matériel pédagogique revient surtout au professeur. Cela vaut plus encore pour l'enseignement du corpus québécois puisqu'on étudie des pièces qui viennent à peine de prendre l'affiche ou qui suscitent encore de nombreux débats (linguistiques entre autres). Cependant, ce «nouveau» matériel pédagogique aura tendance à reprendre la forme du manuel (forme désormais déconnectée) et le travail scolaire à demeurer le même mais sur un objet nouveau.

1,3 Les rôles professeur-élèves:

Le professeur est ici le maître-d'oeuvre du cours, plus qu'il ne l'a été dans le passé. Il contrôle le contenu du cours, le matériel pédagogique, les travaux des étudiants. Dans le collège classique, même le choix du manuel ne relevait pas du professeur de littérature. Ici,

il est l'auteur du matériel pédagogique. Il a donc le «pouvoir» de dire ce qui est mais c'est un «pouvoir» qui ne se camoufle plus derrière la tradition d'une vérité établie une fois pour toute et dont le manuel rendait compte. La nouvelle vérité est une vérité fabriquée, donnée comme telle et par là moins prestigieuse. Cela va redéfinir les rapports professeurs-élèves. Paradoxalement, l'augmentation du pouvoir du professeur s'accompagne d'une diminution de son prestige et de son autorité. Cela apparaît concrètement dans les nombreux choix que l'élève a à accomplir. La vérité n'étant plus unique, on lui offre une liste d'auteurs dans laquelle il choisira ses lectures, on lui donne le choix de faire tel travail ou tel autre, etc. La relation maître-disciple n'est pas encore disparue mais elle est déjà profondément transformée. En effet, l'autorité du maître («auctoritas») tend à n'être plus celle d'un institué (par le manuel) mais celle d'un simple agent d'appareil qui, en tant qu'individu singulier assurant la maîtrise (réduite de plus en plus au maintien) du cours dont l'appareil scolaire le charge, est amené à reproduire pour son propre compte la formule déconnectée du manuel.

1,4 L'évaluation:

L'évaluation porte essentiellement sur des travaux à caractère littéraire d'analyse ou de recherche. La vérification de l'acquisition des connaissances se fait par des tests et des examens.

1,5 Conception du théâtre:

Le théâtre est considéré comme les autres genres littéraires à l'exception du fait qu'on introduit déjà le jeu, surtout comme activité de soulignement du texte.

2,0 Période 1974-1978: importance croissante de la pratique dans l'évaluation

2,1 Les formes théâtrales:

On s'attarde à l'étude de Dubé et Gurik en plus de celle de «Rue des Pignons» et du théâtre de propagande dont «Le Théâtre des cuisines» et le «Théâtre Euh!». On couvre ainsi, non pas l'histoire du théâtre mais les orientations diverses poursuivies par le théâtre québécois. On abandonne le répertoire universel. De plus, parmi les diverses orientations du théâtre, on privilégie celle du théâtre de propagande. L'utilisation des diverses formes théâtrales vise ici deux objectifs:

- décrire les choses comme elles se passent en couvrant le champ de l'activité théâtrale,
- prendre parti dans ce champ pour une forme théâtrale déterminée, et la livrer dans une création de type «exercice scolaire».

Déjà le texte de théâtre devient l'illustration d'une pratique spécifique et non celle, globale, de LA littérature. La pertinence de l'étude du texte vient de la pratique qu'on aura du théâtre. La démarche est alors celle-ci :

- description objective des tendances du champ théâtral,
- choix d'une tendance (comprendre: choix dirigé),
- expérimentation.

2.2 Les moyens pédagogiques:

Ce qui valait pour la période 1970-1974 vaut ici aussi. Cependant, il faut maintenant ajouter la panoplie des moyens de production du spectacle. Cela n'ira pas sans problèmes puisque les investissements qu'une telle entreprise requiert vont commander des budgets importants pour l'aménagement des infrastructures (locaux de répétition, théâtre de poche, système d'éclairage, etc.) et pour le fonctionnement sur une base continue (décors, costumes, maquillage, etc.) d'une telle pédagogie. Il a donc fallu que cette orientation du cours de théâtre soit avalisée par l'administration locale et en dernière instance par

le ministère. Cela a été fait dans le programme de théâtre comme nous l'avons vu, mais avec beaucoup de prudence. La vulnérabilité de cette orientation du cours de théâtre apparaîtra bientôt dans deux circonstances:

- 1) les coupures budgétaires se feront plus sentir ici qu'ailleurs,
- 2) l'augmentation de la clientèle du Collège entraînera des «expropriations d'espace» ici plutôt qu'ailleurs.

2,3 Rôles professeur-élèves:

Le professeur a un rôle très important dans toute l'approche du spectacle: présentation des textes, études des orientations, choix d'une orientation. L'élève a un rôle très important dans le choix d'un sujet de création et dans la création elle-même. Ces deux «pouvoirs», s'ils peuvent se compléter, pourront aussi se confronter. Pourquoi l'orientation du professeur devrait-elle prévaloir dans la création de l'élève? Le problème n'est pas nouveau, c'est sa dimension qui l'est. En effet, ces questions sont maintenant posées ouvertement et volontiers discutées avec le professeur lui-même. Les rapports professeur-élèves s'en trouvent transformés. Le maître a une fonction de disciple face à ses propres élèves: son savoir est remis en question. Le disciple a conséquemment une fonction de contestant, voisine de celle du maître

appelé à contester le peu de savoir des élèves. Cette situation, pour le moins ambiguë, repose sur certaines conditions matérielles de l'enseignement du cours de théâtre. Ainsi, par exemple, si le professeur de théâtre domine bien toute la matière littéraire de son cours, grâce à sa formation et aussi à son expérience de l'enseignement, il n'en va pas de même sur le plan de la pratique du spectacle puisqu'il enseigne alors une matière qu'il est lui-même en train d'assimiler, n'ayant reçu par le passé aucune formation qui aille dans le sens que prend le cours de théâtre. On se retrouve avec un maître en apprentissage (en train d'apprendre et faisant apprendre). On comprend que le professeur a intérêt à maintenir le texte comme fondement de son autorité mais en même temps, il ne peut plus ignorer ce qu'est devenu le théâtre dans l'école, et ce, sous son impulsion, déterminante à bien des égards. En effet, c'est le professeur lui-même qui, en tant qu'agent d'appareil (c'est-à-dire, pour utiliser une formule d'Olivier Reboul, «qui veut de lui-même ce qu'on veut qu'il fasse» - Langage et idéologie, Paris, PUF, 1980, p. 12), est en voie de remplacer le texte par le spectacle et du même coup, d'établir de façon absolue son autorité sur le texte (la privant simultanément d'objet). Il est alors parti, tel un roi déchu, à la quête d'un autre

territoire, en l'occurrence, celui du spectacle.

2,4 L'évaluation:

1) On retrouve ici le même type d'exercices à caractère littéraire que dans la période précédente mais relativisés quant à la part totale qu'ils prennent dans l'évaluation (50%).

2) On évaluera en plus la participation de l'élève à l'élaboration d'un spectacle, sa disponibilité, ainsi que les documents attestant de la démarche de création: cahiers de bord (sorte d'agenda de travail et de compte-rendu des réunions), travail de répétition et de mise en scène, spectacle (50%).

2,5 Conception du théâtre:

Le théâtre continue d'être présenté comme faisant partie du champ de la littérature mais il est en même temps présenté comme différent d'elle. Et c'est cette différence qui fait sa spécificité et qui est privilégiée par l'approche «création». Mais tant en termes de littérature que de création, le théâtre est un instrument des luttes sociales qui doit être expérimenté par les étudiants se mettant au service d'une cause (la bonne, bien sûr!).

3,0 Période 1978-1982: Place déterminante des spectacles dans l'évolution

3,1 Les formes théâtrales:

On privilégie le théâtre comme pratique et c'est par elle qu'on en découvrira les richesses. On laissera de côté le répertoire qui n'avait d'ailleurs plus qu'une fonction d'illustration. Plutôt que d'analyser des pièces pour en arriver à décrire les diverses orientations du champ théâtral, on ira plus directement aux textes théoriques et aux manifestes, ce qui permettra de faire l'économie du travail d'analyse de type littéraire et de concentrer l'attention sur l'examen du processus de création. On continue cependant à privilégier une démarche de création pour des fins d'efficacité, mais peu à peu, sur le plan idéologique, on ouvre prudemment les vannes. Les frontières sont moins précises qu'elles ne l'avaient été.

3,2 Les moyens pédagogiques:

Comme les objectifs poursuivis sont plus directement reliés à l'étudiant qu'au spectacle, la panoplie du théâtre est moins essentielle que par le passé. Il n'en reste pas moins que ce type d'enseignement a besoin d'un minimum vital propre à favoriser la créativité d'une part et à assurer d'autre part une expérimentation significative, sur

le plan de l'acquisition des connaissances, du «phénomène socio-culturel qu'est le théâtre».

3,3 Rôles professeur-élèves:

Avec la disparition du répertoire, le professeur de littérature s'efface. En fait, le spécialiste du texte cède la place à l'acteur principal du cours qu'est devenu l'étudiant. Le professeur reste cependant important. Il doit amener l'étudiant à la création et pour cela l'aider à trouver, en lui-même et auprès des autres, les ressources nécessaires à son projet. Il est devenu un accompagnateur qui va jusqu'à partager ses propres responsabilités avec l'étudiant, notamment la responsabilité de l'évaluation.

3,4 L'évaluation:

(Cf. paragraphe 2,4).

3,5 Conception du théâtre:

Le théâtre est un des lieux de focalisation des luttes sociales mais aussi un moyen d'expression des idées et des passions de l'homme. Et c'est par la pratique du théâtre qu'on expérimente le phénomène socio-culturel du théâtre. Voir tableaux C et D pour une synthèse des trois négociations du programme qui viennent d'être décrites.

TABLEAU C

	Rôles prof-élèves	Evaluation	Conception du théâtre	Remarques
a noir	prof.=maître élève=disciple enseignement traditionnel magistral souvent	dissertation, analyse, examens constituent en moyenne, sur la période considérée, 75% des points	théâtre = littérature = une esthétique	enseignement encore grandement tributaire de la tradition
écédente i sont néatre ors. es	a) cf. période précédente b) prof.= conseiller élève=acteur enseignement en ateliers d'expression et de création	a) 50% cf. période précédente b) 50%: démarche de créa- tion cahier de bord et spectacle	le théâtre continue d'être considéré comme littérature mais il est aussi (et cela est devenu tout aussi im- portant) spectacle moyen efficace de propa- gande. Opposition entre théâtre-littérature et théâ- tre-propagande. Prise de partie pour la seconde forme	Sur le plan de l'organisation, période problématique. On a voulu faire l'enseignement du théâtre comme littérature et spectacle dans le même cadre horaire: con- trainte qui a sans doute accéléré le passage à la nég. suivante
es à la le logique	effacement progressif du professeur. L'élève prend peu à peu beaucoup plus de place. Enseignement en ateliers d'expression et de création.	55% cf. période précédente item b) 45% attaché à la théorie mais théorie directement rattachée à la création.	théâtre = un lieu de foca- lisation des luttes sociales mais aussi un moyen d'ex- pression de ses idées, de ses émotions, de ses posi- tions sociales.	Cette étape fait apparaître l'équilibre transitoire de la période précédente.

Légende:

- ← → : négociation du programme par le cours
et inversement.
↑ ↓ : négociation de la tradition pédagogique
par le cours et inversement.

TABLEAU D

UN JEU DANS LE PROGRAMME

Les négociations du programme sont des jeux dans le programme.

	Programme *	Négo 1 **	Négo 2 **	Négo 3 **
Sacré ***	universel	idem	création - propagande	création
Légitime ***	québécois	idem	québécois	propagande
Toléré ***	création	idem	universel	québécois - universel
Exclu ***	télé-roman programme	idem	télé-roman	télé-roman

* L'étude du programme a fait l'objet de la deuxième partie de notre travail.

** Les trois négociations correspondent aux trois périodes retenues.

*** Ces termes sont explicités p. 65.

Lecture: Le programme de 1972 établit comme sacré le théâtre universel, comme légitime le théâtre québécois, comme toléré la pratique du théâtre dans le cadre d'un cours de théâtre, comme exclu, le théâtre de propagande, le télé-roman, etc. La négo 1 répète le programme, les négo 2 et 3 «jouent» dans le programme selon les paramètres indiqués.

Remarque: La simplification est toujours une trahison. Ici, elle trahit la complexité et les incertitudes de la pratique de l'enseignement

D. QUELQUES VOIES D'INTERPRETATION

Nous venons de voir qu'un même programme a autorisé au moins trois façons particulières d'être négocié par la pratique de l'enseignement telle qu'elle apparaît dans les syllabus.

Notre tableau montre bien que l'école, dans les pratiques qu'elle autorise, a eu pour fonction, entre 1970 et 1982, de légitimer le spectacle¹² puis la création comme formes théâtrales ET comme forme d'enseignement du théâtre. Elle a eu aussi pour fonction de légitimer une pratique «québécoise» du théâtre et celle de la constitution de son répertoire plutôt que celle de la sacralisation d'une tradition encore inexistante (ou considérée comme telle) à bien des égards. Cela explique peut-être que seul l'enseignement de cette discipline ait pu prendre cette orientation dans le champ de l'enseignement de la littérature. En effet, en essai, en roman, en poésie, en chanson, il existe une tradition québécoise que l'école peut sacraliser en remplacement de la tradition française (ou concurremment). A cet égard, le cours de théâtre comme les autres cours de littérature, a servi à légitimer, sur un plan plus général, une «culture» jusque là

marginalisée et cela dans le cadre d'un programme dont l'orientation ne laissait pas présager cette évolution, attaché qu'il est toujours aux textes, aux grandes oeuvres, à l'histoire.

Notre tableau descriptif requiert encore une autre observation. Pour se faire une idée de ce qu'est le théâtre dès qu'on l'envisage à partir d'une expérience de son enseignement on peut procéder de deux façons:

- a) On regarde sur un plan synchronique l'enseignement qui est fait du théâtre et alors on constate l'étroitesse de la définition qui est retenue;
- b) on regarde sur un plan diachronique cet enseignement et on constate alors le large éventail que couvrent les définitions du théâtre qui ont été successivement privilégiées.

Ces deux procédés sont valables lorsqu'ils ne sont pas exclusifs l'un de l'autre et qu'ils sont tous les deux perçus simultanément. Le théâtre, c'est à la fois littérature, spectacle et création dans l'expérience historique que nous avons faite de son enseignement mais c'est l'un ou l'autre à tel moment de l'expérimentation. La légitimation est un processus qui s'étend alors dans le temps et qui tend à couvrir, au fur et à mesure que le temps passe, ce que recouvre l'institution du théâtre

elle-même. Mais la légitimation est aussi un processus qui s'étend dans l'espace. Ainsi, telle pratique particulière, aussi périphérique puisse-t-elle paraître, recoupe les autres pratiques contemporaines tenues «ailleurs». Elle les recoupe et se positionne par rapport à elle. L'ensemble des pratiques spatialement dispersées, et dans la mesure même où l'espace investigué s'élargit, aura tendance à son tour à couvrir ce que recouvre l'institution du théâtre elle-même. C'est ce que montre l'enquête réalisée auprès de l'ensemble des collèges du réseau dont les résultats suivent ainsi qu'une brève analyse.

Notes et références de la troisième partie:

¹ Le formulaire du programme (dont le syllabus est une application) et le formulaire du manuel sont quasi identiques. Voir plus haut la description du syllabus, p.74sq. Voir également dernier paragraphe, page 124.

² Avec les politiques institutionnelles d'évaluation que les collèges sont en train de mettre en branle, la situation évolue rapidement. Les pouvoirs «théoriques» du ministère pourraient bientôt avoir des effets moins «théoriques».

³ Voir notre enquête, p. 116.

⁴ Ce manuel théorique audio sera bientôt suivi d'un manuel pratique et d'un manuel politico-éthique. Ce sont là les formes que la négociation contradictoire du programme a prises dans l'expérience que nous décrivons. Le manuel théorique est un recueil d'analyses et d'exercices littéraires, le manuel pratique est un cahier d'exercices reliés à l'interprétation des textes dramatiques et à la création (diction, mise en scène, décor, éclairage, etc.), le manuel politico-éthique (qui n'a jamais existé en tant qu'objet-manuel) est l'ensemble des prescriptions établissant le cadre idéologique de la pratique du théâtre que nous promouvions. Pour une description plus détaillée, voir p.89 et suivantes.

⁵ Il s'agit, à des titres divers, de Marie-Claude Waymel, Jean-Guy Côté et moi-même. Dans la quatrième partie de ce travail, je rendrai compte d'une enquête menée dans l'ensemble du réseau collégial qui permettra d'élargir considérablement la portée de ces remarques.

⁶ Voir à cet effet l'article de Jacques Cotnam, «Du sentiment national dans le théâtre québécois», in «Le théâtre canadien-français», Archives des lettres canadiennes, tome 5, Fidès, Montréal, 1976, pp. 341 à 368.

⁷ Voir à cet effet l'article de Laurent Mailhot, «Orientations récentes du théâtre québécois», in «Le théâtre canadien-français», op. cit., pp. 319 à 340.

8 Affaire des subventions pour Tremblay:

En 1972, J.-L. Barrault invitait les Belles-Soeurs de Tremblay au théâtre des Nations à Paris. Autant à Québec qu'à Ottawa, on refusa de subventionner le spectacle à cause du niveau de langue utilisé dans la pièce. Pourtant, la pièce de Tremblay sera présentée l'année suivante à l'Espace Cardin à Paris (avec une subvention du secrétariat d'Etat de 35 000\$) et connaîtra un succès qui en fera l'événement de la saison théâtrale parisienne. Cet accueil chaleureux ne fut pas prisé par les représentants canadiens et québécois de la cinquième biennale de la langue française tenue quelque temps après à Dakar. De nombreux articles furent publiés dans la presse québécoise de l'époque sur ces événements.

Voir surtout:

Jean-Paul Brousseau, «Pour Tremblay et Aquin: bons baisers de Québec» in La Presse, 26 août 1972, p. C3,
Presse Canadienne, «Le succès des Belles-Soeurs à Paris mécontente les adversaires du «joual»», dépêche de la PC, Dakar, Sénégal, in La Presse, 5 déc. 1973.
 Donat Valois, «Paris, séduit, redemande les Belles-Soeurs», in Le Devoir, 27 nov. 1973, p. 14.

9 Affaire «Meloche» pour Gurik:

C'est aussi en 1972 que le TNM crée Le procès de Jean-Baptiste M. de Robert Gurik dont l'intrigue est empruntée à un fait divers de l'actualité montréalaise: l'assassinat par Vincent Meloche de ses trois patrons qui viennent de le congédier. Le procès au criminel se tient en même temps que la pièce se joue. Malgré l'avertissement humoristique adressé au lecteur de la pièce au début du texte: «Les personnages de cette pièce sont fictifs et toute ressemblance avec des personnages existant ou ayant existé est purement accidentelle», la pièce sera considérée comme une intervention dans le cours de la justice. Si la pièce ne fut pas interdite, elle n'en alimenta pas moins un débat sur les rapports entre le théâtre et le «réel». Voir:

Jean-Paul Brousseau, «Procès du «Procès ...» de Gurik», in La Presse, 21 oct. 1972, p. D4.
 Gisèle Tremblay, «Condamneriez-vous Jean-Baptiste M.?» in Le Devoir, 14 oct. 1972, p. 13.

10 François Ricard, «Sur deux fonctions occultées de l'université», in Liberté, no. 158, avril 1985, p. 83. Cette citation de Ricard s'applique à l'université. Je crois ne pas trahir l'auteur en en élargissant la portée.

¹¹ Voir tableau de la page : Tous les collèges publics consultés ayant répondu à notre question sur le corpus étudiant aujourd'hui, exclusivement ou entre autres, le corpus québécois.

¹² Tourangeau et Laflamme montrent bien que le spectacle fut plus ou moins frappé d'interdit par l'Eglise tant dans l'école qu'à l'extérieur. Les années 1970 auraient achevé d'abolir cet interdit. Laflamme et Tourangeau, l'Eglise et le théâtre au Québec, Fidès, Montréal, 1979, 355 p.

QUATRIEME PARTIE

DEUX MISES EN PERSPECTIVES

A. LE DOUBLE DISCOURS DE L'ECOLE SUR LE THEATRE

Les conceptions du théâtre véhiculées par le programme et par les négociations qu'il autorise sont, comme nous venons de voir, pour le moins ambiguës, sinon parfois contradictoires. Selon le programme, le théâtre fait partie du champ de la littérature et il est d'abord constitué de grandes oeuvres. Selon certaines négociations que le programme autorise (sans nécessairement les légitimer en les incluant explicitement dans le programme), le théâtre tend à se définir comme celui qui se fait (en ébullition dirait Bessette), relié à une pratique et à un «milieu».

Si ces résultats de notre analyse découlent de l'observation attentive et de la description d'UNE exécution particulière du programme, ils ne sont pas pour autant invalidés dès que l'on élargit le champ d'observation. En effet, les conditions qui ont prévalu pendant la décennie qui nous intéresse nous viennent de l'Histoire et de la conjoncture. Ne serait-ce qu'à ce titre, notre expérience de l'enseignement du cours de théâtre est, d'une façon ou d'une autre, reliée aux autres expériences de cet enseignement. Dans cette partie de notre travail, nous montrerons d'abord, au moyen d'une enquête que nous avons menée dans l'ensemble du réseau collégial au Québec,

que les conclusions de notre analyse ont une portée plus large que ce que nous pouvions croire au début de cette recherche. Nous tenterons ensuite de trouver des voies d'explication à cette concordance des résultats (autres que celles reliées à l'organisation de l'appareil scolaire collégial - cf. deuxième partie) en ayant recours aux travaux de Laflamme et Tourangeau et à ceux d'Adrien Gruslin.

B. ENQUETE

Ce sondage est fondé sur la perception des répondants quant au contenu et à la forme du cours 601-202 et quant à son évolution. Il recoupe donc les résultats de l'analyse que nous avons faite de ces aspects dans les pages précédentes. Il faut bien établir cependant ce qui distingue l'analyse que nous amorçons de celle que nous venons de faire. Celle-ci portait sur l'observation et la description du cours en question sur une période donnée et en un «lieu déterminé», celle-là porte sur l'observation et la description des perceptions quant à ce cours sur une période équivalente mais dans l'ensemble du réseau collégial. C'est en ce sens que ce travail nous permettra de mettre en perspective les résultats acquis de l'analyse qui précède.

Méthodologie

Le sondage comporte sept questions et quatre sous-questions ouvertes. Vous trouverez le questionnaire en appendice. Le sondage a été effectué par courrier entre le 5 mars et le 5 avril 1985 avec lettre de rappel le 2 avril prolongeant le délai de réponse au 10 du même mois. Le taux de réponses dans le secteur public fut de 61% (26 collèges sur 43). Dans le secteur privé, nous avons reçu les réponses de 10 collèges dont 7 dispensent le cours en question. Comme plusieurs collèges privés sont spécialisés et ne donnent pas ce cours, et comme le nombre de collèges privés donnant ce cours nous est inconnu, il nous est impossible d'établir le pourcentage de réponses reçues. Les résultats quant aux collèges privés devront donc être interprétés avec toute la prudence requise dans de telles circonstances¹.

Traitement des données

Nous avons d'abord procédé, pour chacun des collèges, au relevé des réponses fournies à l'ensemble des questions fermées. Ce travail fut assez simple, sauf pour ce qui est des questions 2 et 4. Pour ces dernières, il nous faut préciser la procédure suivie.

Procédure:

Comme plusieurs collègues ont coché plus d'une case aux questions 2 et 4, contrairement à ce qui leur était demandé, il faudra être prudent dans l'interprétation des résultats, particulièrement par rapport aux collègues qui se sont conformés aux consignes et qui ont opéré le choix qui leur était demandé. Ainsi, il est significatif, dans le cas des collègues qui ont coché plus d'une case aux questions sus-mentionnées, que les cases soient ou ne soient pas les mêmes d'une question à l'autre. Si elles sont les mêmes, il n'y a pas eu de transformations perçues comme significatives dans l'orientation du cours. Si elles sont différentes, l'écart nous informe sur le sens de la transformation ou des transformations perçues. Pour ce qui est des collègues qui se sont conformés aux consignes, ne cocher qu'une case ne signifie pas que l'orientation privilégiée et désignée comme telle soit exclusive des autres pratiques mentionnées. Si la case cochée est la même dans les deux questions, il n'y a pas eu de transformations perçues dans l'orientation du cours. Si la case n'est pas la même, l'écart nous informe sur le sens de la ou des transformations.

Exemple A: Cas du collège 5

Quelle est l'orientation pédagogique que vous privilégiez?

	Maintenant Question 2	Avant Question 4
a) analyse de textes et/ou de spectacles:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
b) interprétation de textes ou d'extraits:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) création:.....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) autres:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Interprétation: Bien que l'une ou l'autre orientation perçue comme privilégiée n'excluent pas les autres pratiques mentionnées, un mouvement s'est dessiné de l'analyse vers la création.

Exemple B: Cas du collège 4

Quelle est l'orientation pédagogique que vous privilégiez?

	Maintenant Question 2	Avant Question 4
a) analyse de textes et/ou de spectacles:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) interprétation de textes ou d'extraits:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
c) création:	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d) autres:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Interprétation: Même si, dans le passé, l'analyse n'était pas nécessairement exclue de la pratique de ce collège, elle est maintenant perçue comme plus importante. Inversement, si la création était perçue comme privilégiée dans la passé, elle ne l'est plus maintenant, ce qui ne signifie pas qu'il n'y a plus de création dans le cours de théâtre dispensé en ce collège. Ainsi, le mouvement fait qu'on privilégie ici l'interprétation combinée à l'analyse plutôt qu'à la création comme c'était le cas auparavant.

Synthèse schématique:

Collège	Orientation		Direction de l'orientation
	Avant	Maintenant	
5	a	c	(--->)
4	bc	ab	(<---)

Le sens de la flèche indique, si elle est orientée vers la droite, une plus grande pratique du théâtre, et vers la gauche, une plus grande analyse.

La synthèse schématique qui suit a été construite selon la procédure qui vient d'être décrite. On y a ajouté les autres éléments d'information qu'on pouvait tirer des autres réponses.

TABLEAU E
REPNSES A L'ENQUETE: TABLEAU SYNTHESE POUR LES COLLEGES PUBLICS

COLLEGE	ORIENTATION		DIRECTION DE L'ORIENTATION	CORPUS		DATE	NOTES
	AVANT	MAINTENANT		AVANT	MAINTENANT		
1	a	b	(--→)	?	?	76	
2	b	ab	(←--)	?	Q+E	80	
3	b	ab	(←--)	?	Q+E	?	
4	bc	ab	(--→)	Q+E	Q+E	?	
5	a	c	(--→)	?	C	78	
6	ab	ab	(. .)	?	Q+E	?	
7	a	a	(. .)	?	Q+E	?	
8	a	abc	(--→)	Q+E	Q+E	70	
9	b	ab	(←--)	E	Q	75	
10	b	c	(--→)	Q	C	82	
11	a	ac	(--→)	Q+E	Q+E	?	
12	a	b	(--→)	Q	Q	80	Improvisation, clowns,
13	b	c	(--→)	Q	C	80	marionnettes
14	b	d	(--→)	Q+E	C	79	
15	a	c	(--→)	E	Q	75	
16	ab	b	(--→)	Q+E	C	74	Collège de l'Abitibi-
17	a	c	(--→)	E	Q	72	Témiscamingue
18	a	abc	(. .)	E	Q	75	
19	c	a	(←--)	C	Q+E	82	
20	b	b	(. .)	?	?	73	
21	a	cd	(--→)	Q	C	75	
22	?	abc	(?)	Q	Q	75	
23	a	d	(--→)	E	?	82	ateliers de formation de comédiens et analyse
24	a	abc	(--→)	E	Q+E	74	
25	Choix entre «théâtre littéraire» et «théâtre pratique»						
26	a	ab	(--→)	E	Q+E	79	

a= analyse, b= interprétation, c= création, (--→)= plus pratique, (←--)= plus analytique,
(. .)= stable, Q= corpus québécois, E= corpus étranger, C= création, (?)= pas de réponse.

TABLEAU F

REPNSES A L'ENQUETE: TABLEAU SYNTHESE POUR LES COLLEGES PRIVES

COLLEGE	ORIENTATION		DIRECTION DE L'ORIENTATION	CORPUS		DATE
	AVANT	MAINTENANT		AVANT	MAINTENANT	
A	a	b	(--→)	Q	Q	74
B	b	a	(←--)	Q	Q+E	75
C	c	a	(←--)	C	Q	80
D	a	a	(. .)	Q+E	Q+E	?
E	ab	ab	(. .)	Q	E	79
F	a	a	(. .)	Q+E	Q+E	?
G	a	a	(. .)	E	E	?
H	a	a	(. .)	E	Q	77

TABLEAU G
TABLEAU COMPARE DES TOTAUX: COLLEGES PUBLICS ET COLLEGES PRIVES

Totaux: COLLEGES PUBLICS

ORIENTATION

AVANT	MAINTENANT
-------	------------

a = 13	a = 2
b = 7	b = 5
c = 1	c = 4
ab = 2	ab = 6
bc = 1	ac = 1

24

cd = 1

(en 5 catégories) abc = 4

25 (en 8 catégories)

(--→) = 16

(←--) = 4

(. .) = 4

(?) = 1

25

DIRECTION DE L'ORIENTATION

CORPUS

AVANT	MAINTENANT
-------	------------

Q = 5	Q = 6
-------	-------

E = 7	E = 0
-------	-------

Q+E= 5	Q+E= 10
--------	---------

C = 1	C = 6
-------	-------

? = 7	? = 3
-------	-------

Totaux: COLLEGES PRIVES

ORIENTATION

AVANT	MAINTENANT
-------	------------

a = 5	a = 6
-------	-------

b = 1	b = 1
-------	-------

ab = 1	ab = 1
--------	--------

c = 1	
-------	--

8

8

(en 3 catégories)

(en 4 catégories)

(--→) = 1

(←--) = 2

(. .) = 5

DIRECTION DE L'ORIENTATION

CORPUS

AVANT	MAINTENANT
-------	------------

Q = 3	Q = 3
-------	-------

E = 2	E = 2
-------	-------

Q+E= 2	Q+E= 3
--------	--------

C = 1	C = 0
-------	-------

? = 0	? = 0
-------	-------

Ces tableaux suffisent à montrer :

- a) la diversification des pratiques reliées à l'enseignement du cours de théâtre dans le secteur public,
- b) la tendance quasi générale dans ce même secteur à la légitimation de la «pratique» du théâtre, souvent combinée à une démarche d'analyse.

Tous les collèges publics estiment que les conditions matérielles (locaux, horaires, etc.) dans lesquelles ce cours est donné sont spécifiques. Elles semblent avoir des répercussions importantes sur le type de pédagogie adoptée. Ainsi, les collèges qui, après avoir donné de l'importance à la pratique, reviennent à une démarche plus analytique, invoquent, pour justifier leur situation, l'absence de locaux adéquats ou la suppression de ces locaux. Les autres raisons aussi invoquées sont :

- la mise en disponibilité des enseignants intéressés par la démarche «pratique» (symptomatique: ce sont les enseignants les plus jeunes, peut-être les mieux préparés pour ce type d'enseignement),
- le manque de «sérieux» de la démarche «pratique»: il est plus fondamental de faire connaître le répertoire aux étudiants,
- la formation inadéquate antérieure des étudiants (mais on n'invoque jamais la manque de formation antérieure

des enseignants ...).

Quant aux collègues qui sont passés d'une démarche analytique à une démarche plus «pratique», ils invoquent la disponibilité de locaux adéquats mais aussi:

- la demande des étudiants,
- l'évolution du «fond» culturel des étudiants,
- l'importance de permettre aux jeunes de s'impliquer davantage dans le cours ou de jouer des textes plus proches d'eux,
- le goût de l'étudiant pour le travail concret et le jeu,
- le goût des professeurs pour l'interprétation, la mise en scène, la création,
- la poursuite d'objectifs plus précis,
- l'«aberration» d'un enseignement uniquement théorique du théâtre,
- l'élasticité du programme, les expériences pédagogiques reliées à la redéfinition du programme.

Les raisons invoquées pour justifier l'une ou l'autre démarche constituent un discours sur le discours s'apparentant au méta-discours des programmes décrits dans la deuxième partie de notre travail. Pour parler comme Bourdieu, il s'agit d'un «rite d'Institution» tendant à faire

apparaître l'arbitraire comme légitime (cf. p. 42). Les objectifs généraux des programmes et spécifiques des cours visent les mêmes buts. Belle illustration de l'école qui se reproduit tout en reproduisant.

En ce sens général et comme nous le montrent les informations spécifiques que nous venons de compiler, l'expérience particulière de l'enseignement du cours de théâtre au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue constitue bien un microcosme de ce qui se fait dans le réseau collégial. Notre présupposé de départ (cf. p. 20) est maintenant partiellement démontré².

Si on refait le chemin que nous venons de parcourir, mais cette fois en regardant ce qui se passe dans le réseau des collèges privés, on remarque:

- a) que l'analyse y tient une place proportionnellement beaucoup plus importante que dans le réseau public (même chose pour le répertoire étranger par rapport au répertoire québécois et à la création),
- b) que la stabilité des pratiques d'enseignement y est plus assurée.

Pratiquement tous les collèges privés affirment que les conditions matérielles dans lesquelles ce cours est donné sont identiques à celles des autres cours de

français.

Pour toutes ces raisons, on peut dire que les négociations du programme sont moins audacieuses dans le réseau privé que dans le réseau public. L'enseignement s'y fait de façon plus traditionnelle (un certain nombre d'exceptions - tant du côté public que privé - confirmant la règle).

Les deux réseaux de l'enseignement collégial assurent la légitimité du programme et celle de pratiques qui parfois s'en éloignent. Mais le réseau public légitime davantage les pratiques qui s'éloignent du programme alors que le réseau privé légitime davantage celles qui s'en rapprochent.

Il est temps maintenant de chercher à comprendre ce qui fait que des discours divergents parfois de façon aussi catégorique puissent cohabiter autant dans une pratique «individué» de l'enseignement du cours de théâtre que dans un réseau, c'est-à-dire, dans un ensemble d'établissements formant prétendument UNE institution d'enseignement

C. COMPTE-RENDU DES TRAVAUX DE LAFLAMME ET TOURANGEAU
ET DE CEUX D'ADRIEN GRUSLIN

L'interdit religieux

Jean Laflamme et Rémi Tourangeau ont déjà étudié en 1979 les rapports de l'Eglise et du théâtre au Québec³. Leur étude porte sur une période qui va de 1606 à 1962 (du «Théâtre de Neptune» à Vatican II) et ils y montrent de façon très fouillée les relations tendues qui ont longtemps opposé les deux appareils⁴.

L'Eglise québécoise n'a jamais fait la promotion d'une conception du théâtre (sauf à l'époque des Compagnons de St-Laurent - encore qu'il ne s'agisse pas véritablement là d'une conception «d'Eglise» du théâtre). De façon générale, elle le condamne pour des raisons morales bien sûr mais aussi pour des raisons théologiques; d'où l'utilisation abondante des références aux Pères de l'Eglise pour justifier ses prises de positions. Son attitude varie cependant selon les cas. Historiquement, on pourrait dire que l'Eglise a toujours été plus tolérante pour:

a) le théâtre «national» parce qu'il est le fait de ses élèves dans les collèges et de l'élite canadienne-française qui se meut dans son giron. Le contrôle de l'Eglise

sur cette population est garant de la qualité morale de ses productions,

b) le théâtre étranger qui touche surtout l'élite politique plutôt canadienne-anglaise dont elle tient une partie de son influence et qui ne menace pas d'atteindre un large auditoire.

Cependant, l'Eglise craint que le goût du théâtre ne se répande et même ces deux types de théâtre seront parfois condamnés, surtout dans les périodes où le «goût du théâtre» a précisément tendance à se répandre. L'Eglise condamnera systématiquement le théâtre étranger (et en particulier le théâtre français) qui introduit auprès d'un public large les idées nouvelles. L'attitude de l'Eglise pourrait être décrite ainsi: le théâtre existe de façon indépendante, il constitue un «appareil» concurrent qu'il faut combattre:

a) de l'intérieur: en suscitant une production contrôlée,
b) de l'extérieur: en empêchant d'autres types de productions que la première qui n'est elle-même qu'un pis-aller⁵.

Les nombreux mandements, lettres pastorales, etc. répertoriés et cités dans l'étude de Laflamme et Tourangeau montrent bien que la lutte entre l'Eglise et le

théâtre ne fut pas égale et que l'Eglise domina nettement la situation. Si cette domination fut bien établie, elle ne fut cependant pas statique. Il y a eu pendant cette période, tant de la part de l'Eglise que de celle du théâtre, un «parcours» que les auteurs décrivent ainsi:
1606-1836: «rigorisme de l'Eglise et hésitations du théâtre»,

1836-1962: «moralisme de l'Eglise et provocation du théâtre». Cf. Table des matières de leur étude.

Ce parcours a été balisé d'un ensemble de règles morales surtout, émises par l'Eglise, et de transgressions mesurées et progressives du milieu théâtral:

de l'hésitation - qui est une forme d'adhésion quoique timide à l'autorité,

à la provocation - qui est une façon d'affirmer son autonomie face à l'autorité.

Ce parcours, c'est aussi celui de la dégradation du pouvoir de l'Eglise en plus d'être celui de «l'autonomisation» du théâtre par rapport à l'Eglise.

En conclusion de leur recherche, Laflamme et Tourangeau évoqueront la domination de l'Eglise sur l'école et le rapport de cette domination avec celle que l'Eglise a

exercée sur le théâtre:

«Le théâtre, on le sait, a longtemps été canalisé et orienté par les institutions d'enseignement que dirigeait le clergé. Il était au collège une sorte de baromètre qui mettait à l'épreuve la valeur artistique et morale des représentations. Mais dès que l'Eglise a remis les armes du contrôle de l'instruction à l'Etat, elle a laissé au ministère de l'Education, les responsabilités inhérentes à l'enseignement de l'art dramatique»⁶.

Cependant, cela ne va pas plus loin que cette évocation. Selon un compte-rendu de l'étude de Laflamme et Tourangeau fait par Ramon Hathorn du «Department of Languages and Literatures» de l'University of Guelph⁷, L'Eglise et le théâtre au Québec montre bien l'importance de poursuivre des recherches sur le théâtre de collège.

Nous retiendrons cependant l'observation pertinente sur le plan historique de la «passation des pouvoirs» entre l'Eglise et l'Etat et l'hypothèse des conséquences que cela dut avoir sur l'école et (dans la perspective des auteurs) sur le théâtre.

L'ambiguïté étatique

Adrien Gruslin⁸ a déjà parlé des rapports entre le théâtre et l'Etat au Québec. Son étude pourrait ainsi être considérée comme le prolongement diachronique de celle de Laflamme et Tourangeau. D'ailleurs, la période couverte par son travail commence approximativement en

1960 et s'arrête vers 1981.

Après avoir brossé le tableau des diverses pratiques de théâtre au Québec, il identifie les pouvoirs et les instances qui les régissent:

- a) le gouvernement fédéral par le biais du Conseil des arts du Canada,
- b) le gouvernement provincial par le biais du ministère des Affaires culturelles,
- c) le gouvernement municipal de Montréal par le biais du Conseil des arts de la région métropolitaine.

Il faudrait ajouter à ces trois instances, celle des autres gouvernements municipaux du Québec où les choses ne se passent pas nécessairement comme à Montréal. Remarquons la disparition totale de l'Eglise comme appareil et de ses instances (la réalité est cependant plus complexe: on ne peut ignorer les associations reliées d'une façon ou d'une autre à l'Eglise dans des cas comme celui des Fées ont soif par exemple).

Gruslin va ensuite évaluer l'importance relative de chacun de ces pouvoirs par le biais du discours des chiffres (c'est lui qui utilise l'expression), i.e. par l'analyse des subventions accordées aux troupes et compagnies de théâtre. Cela établit une hiérarchie des pouvoirs sur

le plan financier, laquelle hiérarchie, par le discriminant économique, opère une véritable censure du théâtre dans ses pratiques, ses contenus, son administration et son esthétique. En ce sens, Gruslin parle d'un «discours du pouvoir sur l'institution théâtrale».

Ainsi, il y a «beaucoup moins de subsides à la fois à beaucoup plus de monde pour le Jeune théâtre et beaucoup plus d'argent à beaucoup moins de monde pour l'institutionnel»⁹. Quand on sait que le théâtre de création et par conséquent le théâtre québécois se font surtout dans les troupes non-institutionnelles¹⁰, il se crée un effet de censure sur les contenus qui constitue bel et bien un discours sur le théâtre. Ce discours, qui succède à celui de l'Eglise sur le théâtre, se démarque de celui-ci à ce titre et à plusieurs autres. Pour l'Etat, le théâtre c'est:

- les grandes oeuvres,
- les grandes troupes,
- le «bon» langage.

Peu de pièces québécoises ont accès à la catégorie des «grandes oeuvres», toutes plus ou moins liées au «bon» langage. Les grandes troupes s'approvisionnent donc «ailleurs».

Mais selon Gruslin, il y a aussi, de la part de l'Etat¹¹, un discours politique qui appelle la naissance et le développement d'un théâtre national. Ce discours entre en contradiction avec celui des chiffres¹². Cette position ambiguë de l'Etat face au théâtre va permettre à l'école de faire son nid d'une façon plus autonome que ce n'avait jamais été le cas.

Discours de l'Eglise sur le théâtre et discours de l'Etat sur le théâtre, dans les deux cas, il en résulte une opération de domination et de censure: l'Eglise sélectionne et condamne grâce à son pouvoir moral, l'Etat sélectionne et condamne grâce à son pouvoir financier. Le théâtre se soumet le plus souvent à cette censure et parfois il passe outre: on ne jouera pas Tartuffe à Québec étant donné l'interdit (qui prit la forme du Mandement sur les discours impies de 1694) de Mgr de Saint-Vallier, et on présentera les Belles-soeurs de Tremblay à Paris malgré l'interdit du ministre des Affaires culturelles du Québec et du Conseil des arts du Canada (interdit qui prit la forme d'un refus de subventions); ce qui montre bien la part d'autonomie (toute relative) du théâtre par rapport aux instances du pouvoir (comme nos exemples le laissent supposer, cette part d'autonomie a tendance à s'élargir au fur et à mesure que l'Eglise cède sa place à l'Etat).

Autant dans l'étude de Laflamme et Tourangeau que dans celle de Gruslin, on voit apparaître l'importance du rôle de l'école pour l'Eglise d'abord et pour l'Etat ensuite dans les relations qu'ils entretiennent avec le théâtre. Ce qui semble en jeu, c'est le contrôle de l'appareil idéologique qu'est le théâtre par un autre appareil, dominant conjoncturellement la situation.

De ce qui précède, on peut retenir que:

- 1- depuis la Nouvelle-France, l'appareil théâtral a toujours été subordonné à au moins un autre appareil plus puissant idéologiquement et mis à son service. Les exemples d'autonomie relative ne viennent que confirmer l'existence d'un appareil théâtral qu'il faut contrôler et parfois combattre;
- 2- le sort de l'appareil théâtral a été depuis les origines de la colonie étroitement lié à celui de l'appareil scolaire lui-même mis au service de l'Eglise puis de l'Etat.

Les incertitudes de l'Eglise sont aussi celles de l'école et du théâtre autorisés par elle. Les incertitudes, les tergiversations de l'Etat sont aussi celles de l'école et du théâtre autorisés par lui. Quand la vérité n'est plus absolue, les interdits se font plus discrets, des «vérités» surgissent, se juxtaposent, se contredisent,

Le débat se fait, les marges de manoeuvre s'élargissent, l'espace de liberté s'agrandit.

Historiquement, le rôle de l'école et celui du théâtre comme appareils idéologiques d'Etat (ou d'Eglise pendant une longue période au Québec) n'a pas changé. Ce qui a changé, c'est l'appareil dominant. Dans le cas de l'Eglise, son rôle hégémonique a longtemps été assuré. A partir du moment où l'Etat se substitue à elle, il accapare toutes les fonctions traditionnelles qu'elle assumait. Mais si l'Eglise était dogmatiquement infaillible, ce n'est pas le cas de l'Etat¹³. La liberté ne serait-elle que l'espace dégagé par l'impuissance du «prince»? C'est cet espace qui a permis le large éventail des négociations du programme de théâtre dans la période que nous avons analysée, tant dans le cadre étroit d'une expérience particulière de l'enseignement que sur le plan plus large évoqué par l'enquête que nous avons menée. C'est ce même espace qui a permis au théâtre d'acquérir cette part d'autonomie qui l'autorisait enfin à se développer dans toutes les directions qu'il explore aujourd'hui. N'oublions pas qu'historiquement le théâtre a été, dans le contexte québécois, la dernière forme d'expression à occuper l'espace ainsi dégagé par la dislocation de l'hégémonie cléricale et l'avènement de l'Etat ambigu

(i.e. qui n'a pas encore su assurer son hégémonie).

D. LE DOUBLE RESEAU

L'enseignement du théâtre tel qu'il se pratique se situe bien dans la suite logique des changements qui sont survenus au Québec à partir de 1960. Le rôle de l'appareil scolaire a été de se mettre au service de l'Etat jusque dans ses contradictions et d'exploiter ces dernières dans la mesure de son autonomie propre. Cela explique que l'enseignement du théâtre ait éclaté dans les directions que nous avons indiquées. L'appareil théâtral lui-même s'est concurremment transformé.

Ainsi, autour du discours d'Etat des subventions et des programmes d'enseignement, s'est organisé un appareil théâtral favorisant le chef-d'oeuvre, la culture universelle et le «bon langage». Il s'agit ici des troupes institutionnelles selon l'expression de Gruslin. Autour du discours politique¹⁴ de l'Etat et des négociations des programmes d'enseignement, s'est organisé un appareil théâtral favorisant la création d'un corpus québécois et son interprétation, la «pratique démocratique» du théâtre. Il s'agit ici des troupes du «Jeune théâtre»¹⁵. Dans le premier cas, la légitimation vient du subside et des programmes scolaires, dans le second, elle vient de la

pratique de la création et du répertoire québécois ainsi que de la négociation des programmes scolaires. On a affaire à un double réseau répondant au double discours de l'Etat et par extension, de l'école comme appareil idéologique d'Etat. Ces deux réseaux fonctionnent de façon parallèle, sur des bases différentes. Ils sont relativement imperméables l'un à l'autre (la situation tend peut-être à changer) bien que les études manquent pour étayer une telle affirmation. Il faudrait avoir des données plus précises sur le recrutement des comédiens¹⁶ et sur le public de théâtre pour apporter un peu d'eau à notre moulin.

Quelques exemples:

Le nombre de troupes (8), de comédiens (autour de 400), de productions (autour de 56), de représentations (autour de 1 800) est à peu près stable dans le premier réseau entre 1977 et 1980. Pendant cette période, le nombre de spectateurs passe de 707 162 à 653 084 alors que les dépenses passent de 6 576 307\$ à 7 216 000\$.

Dans le deuxième réseau, le nombre de compagnies augmente sans cesse (de 32 à 51) et conséquemment, le nombre de productions (de 88 à 159), de comédiens (de 834 à 966), de représentations (de 1 826 à 3 503) et de spectateurs (de 32 361 à 423 729). Les dépenses passent de 1 052 950\$ à 2 432 557\$.

Les subventions représentent 48% du chiffre d'affaire du premier réseau et 53% de celui du second. Mais étant donné que le chiffre d'affaire du premier réseau est 3 fois celui du second et que son nombre de compagnies est près de 7 fois inférieur, le soutien au premier réseau est beaucoup plus substantiel en chiffres absolus qu'au second. On peut remarquer malgré cela que le second réseau est en expansion et que le premier est en légère régression. Le mouvement dessiné par ces

chiffres tend à montrer que la légitimation du second réseau par l'école s'appuie sur une pratique théâtrale elle-même déjà inscrite dans la réalité, sinon dans les programmes.

Les chiffres sont tirés de:

Colbert, François. Le marché québécois du théâtre, Institut québécois recherche sur la culture, Québec, 1982, 109 p.

Quoiqu'il en soit, une étude de l'institution dramatique dans le contexte québécois ne peut pas ignorer la situation que nous venons de décrire et qui est génératrice des conceptions du théâtre véhiculées par l'école et des pratiques mêmes du théâtre au Québec. Ce n'est pas le lieu ici de faire l'analyse de l'organisation des deux appareils (ou des deux «réseaux» de cet appareil) ni celle de «l'interaction» des deux appareils (ou réseaux) l'un sur l'autre, un peu à la façon de deux aimants qui se repoussent tout en se maintenant à la limite du champ magnétique de l'un et de l'autre. Autrement dit, si les deux réseaux sont parallèles, ils ne sont pas indépendants.

Notes et références de la quatrième partie:

¹ Les noms des collèges qui ont répondu à notre enquête figurent en appendice. Les collèges ne dispensant pas le cours 601-202 et ayant répondu à la première question de l'enquête ne sont pas inclus dans les 61% des collèges publics. Cependant, leurs noms ainsi que celui des collèges privés dans la même situation, apparaissent en appendice avec les autres.

² Partiellement, parce que notre travail s'intitule aussi «L'école et le théâtre au Québec». Le niveau collégial ne recouvre pas totalement ce que recouvre le mot «école». Ainsi, il est démontré que l'expérience particulière de l'enseignement du cours de théâtre, objet de notre étude, est bien un microcosme de ce qui se fait dans le réseau collégial. Mais, il faudrait maintenant montrer que ce réseau est un microcosme de l'«école». Cela n'est pas encore fait.

³ Laflamme et Tourangeau, L'Eglise et le théâtre au Québec, Fidès, Montréal, 1979, 355 p.
Une étude portant un titre similaire avait déjà été menée en France par Charles Urbain et Eugène Lévesque, L'Eglise et le théâtre, Paris, Grasset, 1930. L'étude porte surtout sur l'Eglise et le théâtre en France.

⁴ Sur la période qui va de 1606 à 1760, voir aussi l'article de Beaudoin Burger, «Les spectacles dramatiques en Nouvelle-France», in «Le théâtre canadien-français», Archives des lettres canadiennes, tome 5, Montréal, Fidès, 1976, pp. 33 à 57. Plusieurs pages sont consacrées au théâtre de collège en Nouvelle-France.

⁵ «La religion, comme la mythodologie, est d'abord le discours de l'ordre du monde ... Les Eglises sont les appareils idéologiques qui se spécialisent pour entretenir ces discours et les rites qui les portent». Robert Fossaert, La société, tome 3, «Les appareils», Seuil, Paris, 1978, p. 152.

⁶ Laflamme et Tourangeau, op. cit., p. 354.

⁷ Ramon Hathorn, «Livres», in Revue d'histoire littéraire du Québec et du Canada-français, Bellarmin, 1981-1982, p. 142.

⁸ Adrien Gruslin, Le théâtre et l'Etat, VLB éditeur Montréal, 1981, 408 p.

⁹ Ibid., p. 137.

¹⁰ Chez Gruslin, l'expression «théâtre institutionnel» ne recouvre que le théâtre largement subventionné, le plus connu du public et le plus «âgé» historiquement. Il ne s'agit pas d'un jugement d'ordre esthétique et théâtral. Il ne saurait donc s'agir ici de l'Institution dramatique dans l'acception que nous lui avons donnée. Cf. Gruslin, op. cit., note de la page 29.

¹¹ «L'Etat ... est un produit des différenciations internes de communautés qui s'étendent; son résultat est, à la fois, d'élargir considérablement la capacité d'accueil de la société, grâce à un réseau de liens beaucoup plus élastiques et extensifs que l'alliance et la parenté, et d'affermir, dans la société ainsi étendue, la domination d'une ou plusieurs classes sur les autres». Robert Fossaert, op. cit., p. 153. C'est nous qui soulignons.

¹² Cf. ci-dessous, note 14.

¹³ Sur le plan politique, l'Etat québécois, de par son histoire et la Constitution qui l'assume, est partiellement autonome et partiellement dominé. Sa situation ambiguë n'est pas sans conséquence sur l'étendue des pouvoirs qu'il exerce. Cela fait apparaître l'originalité du cas du Québec en même temps que la prudence dont il faut faire preuve dans le maniement des concepts et des théories élaborées dans d'autres contextes.

¹⁴ Le discours politique de l'Etat: on le trouve dans les «promesses électorales», les livres blancs, les tables de concertation, etc. Il s'oppose aux «actes» tels qu'on peut les décrire par l'étude des subventions. Cf. Adrien Gruslin, Le théâtre et l'Etat au Québec, «Entre la parole et l'acte», op. cit., p. 240.

¹⁵ Pour une nomenclature du «Jeune théâtre», voir Adrien Gruslin, op. cit., pp. 56-57.

¹⁶ Comme nous terminions ce travail, Jeu publiait, dans son dernier numéro, des données qui pourront alimenter notre réflexion sur ce sujet. Voir cette réflexion de Gilles LePage: «C'est assez fascinant de voir les

différences entre ceux (les comédiens) qui sortent des écoles (de théâtre) et ceux qui sont formés sur le «tas»». Propos recueillis par Lorraine Hébert, «Les écoles de théâtre au Québec: pour une réforme?», in Jeu, no 33, Montréal, 1984, 4, p. 176.

CONCLUSION

Dans notre projet initial, nous poursuivions deux buts:

1er: trouver la matrice des réponses qu'on donne à la question «Qu'est-ce que le théâtre?» dans le cours 601-202,

2e : décrire les rapports entre l'appareil scolaire et l'appareil théâtral.

La première question ne comportait aucune hypothèse de départ, sinon celle, implicite, qu'il existait une réponse.

Nous en avons effectivement trouvé une qui n'est peut-être pas la seule mais dont l'analyse a démontré la profonde pertinence. Le deuxième but s'étayait sur un ensemble d'hypothèses rigoureusement organisées (de la principale aux subsidiaires en passant par les présupposés).

C'est maintenant l'heure de faire les rappels nécessaires et la synthèse des résultats obtenus.

A. «QU'EST-CE QUE LE THEATRE?»

Le théâtre, c'est ce qu'en dit l'école sous la domination de l'Eglise d'abord et de l'Etat ensuite dans le contexte québécois. Mais c'est aussi ce que l'appareil

théâtral, dans son organisation, dit de lui-même sous la domination de l'Eglise d'abord et de l'Etat ensuite, toujours dans le contexte québécois. Pour répondre de façon plus spécifique à la question qui est posée, à l'heure qu'il est, le théâtre c'est, sur le plan de l'appareil,

- 1° : un réseau d'organismes légitimant le théâtre de répertoire universel et littéraire,
- 2° : un réseau d'organismes légitimant le théâtre québécois de création et démocratique,

les deux légitimités placés en concurrence et se justifiant mutuellement.

B. LA «MATRICE»

Le double discours de l'Etat sur le théâtre se répercute dans la dichotomie de l'école (programme versus ses négociations) et dans celle de l'appareil théâtral (répertoire universel versus théâtre québécois). Ce double discours se lit ainsi:

- 1° : dans l'analyse des subventions octroyées au théâtre par l'Etat,
- 2° : dans le discours «politique» de l'Etat, et en particulier dans le discours à caractère nationaliste dont la culture fournit toujours le prétexte.

Or, ces deux «discours» s'opposent, et cette opposition

est ensuite réfléchi par l'école et le théâtre parce qu'appareils idéologiques d'Etat.

D'une part, les effets de cette situation font que le théâtre qui se joue couvre désormais un éventail très large de possibilités. En contrepartie, l'argent disponible pour chacune d'elles se fait d'autant plus rare et cela menace peut-être l'ensemble de ce qui se fait. D'autre part, dans le cadre de l'école, cette opposition permet une multiplication des négociations du programme et par conséquent, une plus grande liberté académique. Corollairement, l'école y perd en prestige dans la mesure où SA vérité n'est plus ni unique, ni absolue.

C. L'ECOLE ET LE THEATRE

Nous reprendrons ici chacune de nos hypothèses et nous verrons quel est, après analyse, l'état de la situation. Nous examinerons d'abord chacune des hypothèses subsidiaires puisqu'elles supposent, si elles sont démontrées, que la principale le sera «ipso facto».

Hypothèse subsidiaire a): «il y a à la fois concurrence et conjonction de l'appareil scolaire et de l'appareil théâtral»:

Notre analyse a plutôt démontré que les deux appareils entretiennent des liens historiques importants et que la nature de ces liens dépend de la nature du pouvoir qui les domine. A ce titre, ils se modèlent sur le pouvoir et la concurrence qu'ils peuvent se livrer ne peut être que secondaire (lorsque l'appareil théâtral est intégré dans le discours de l'appareil scolaire par exemple). Les deux appareils sont conjointement des actualisations de l'état de l'Etat. Cet état de l'Etat, c'est ce que nous avons appelé dans l'hypothèse principale un «instantané de l'état des luttes idéologiques».

Hypothèse subsidiaire b): «il y a légitimation mutuelle des deux appareils»:

On a vu comment l'école utilisait le théâtre pour s'auto-légitimer et comment le théâtre pouvait tirer profit de servir un tel projet. Devenant un discours légitime dans l'école et légitimant pour elle, le théâtre se constitue en valeur indépendante de l'école.

Hypothèse subsidiaire c): «les deux mouvements (concurrence et conjonction) ont des conséquences pratiques au niveau des appareils»:

Puisque les deux appareils entretiennent des rapports analogues l'un avec l'autre et homologues par rapport à l'Etat, les rapports de concurrence et de conjonction sont, comme nous l'avons dit, secondaires. Mais lorsque l'appareil scolaire prend comme objet de discours l'appareil théâtral, il le transforme pour le conformer aux normes de son discours. C'est ainsi que pour l'école le théâtre a longtemps été considéré comme de la littérature et qu'aujourd'hui encore l'école favorise l'utilisation du théâtre à des fins pédagogiques et non l'utilisation de la pédagogie aux fins du théâtre.

«Et voilà que pour avoir sa place à l'école, le théâtre se mit à se travestir»¹.

dira Hélène Beauchamp en parlant du théâtre au secondaire. Nous croyons qu'à ce point de vue, l'analyse que nous avons faite des programmes et des syllabus est concluante.

Hypothèse subsidiaire d): «la marge de manoeuvre des enseignants est elle-même balisée par le fonctionnement des appareils»:

Dans la mesure où la négociation du programme de théâtre est autorisée sinon légitimée par lui, la marge de manoeuvre des enseignants dépend de l'état de l'Etat, qui est lui-même incarné par les appareils idéologiques d'Etat (dont l'Ecole et le Théâtre). On peut difficilement en

sortir, même si notre analyse n'a qu'incidemment traité de cette question.

Quant à la validité de notre proposition principale, «L'état des relations entre l'appareil scolaire et l'appareil théâtral constitue un instantané de l'état des luttes idéologiques», elle n'a pas été démontrée. Bien au contraire, on a vu que chaque appareil pris individuellement transcrit au niveau de ses propres instances l'état des luttes idéologiques et par conséquent l'état de l'Etat. Les relations entre l'appareil scolaire et l'appareil théâtral sont secondaires par rapport aux relations qu'ils entretiennent avec l'Etat. Ces relations secondaires peuvent cependant être perçues en termes de concurrence ou de conjonction:

1°: Ainsi, lorsque l'école légitime une forme donnée de théâtre, elle le fait conjointement avec un réseau de l'appareil théâtral: l'école légitime le répertoire québécois qui est par exemple et entre autres légitimé par le «Centre d'essai des auteurs dramatiques». A ce titre, l'école, avec ce réseau de l'appareil théâtral, entre en concurrence avec l'autre légitimité qui vient des programmes et de l'autre réseau de l'appareil théâtral dont fait partie le TNM par exemple et qui est fortement subventionné par l'Etat.

2°: La concurrence et la conjonction peuvent aussi être envisagées sous l'angle des rapports que les deux appareils entretiennent dès que l'un devient l'objet du discours de l'autre. Les deux appareils sont alors en conjonction et c'est cette conjonction qui fait apparaître leur concurrence: il y a de part et d'autre un travail qui consiste à transformer son vis-à-vis pour le conformer à ses propres visées. On a surtout analysé la situation de l'école qui transforme le théâtre pour le conformer à ses buts.

Ces deux types de concurrence et de conjonction ont été décrits mais cette description n'a pas permis de conclure que les deux phénomènes «constituaient un instantané des luttes idéologiques». Une analyse plus large que la nôtre serait nécessaire pour vérifier ce qui est toujours une hypothèse, hypothèse plus pertinente seulement qu'elle ne l'était au départ (tout au moins l'espérons-nous).

D. LIMITES DE NOTRE ANALYSE

La portée de nos conclusions doit maintenant être relativisée. Il faut se souvenir de notre démarche:

1°: analyse d'une expérience de l'enseignement du théâtre sur une période approximative de dix ans,

2°: mise en perspective des résultats de notre analyse

a) par une enquête sur l'ensemble du réseau
collégial

b) par une rapide incursion dans l'histoire des
conceptions du théâtre au Québec.

Notre présupposé de départ était que le point 1) constituait un microcosme d'une situation plus générale. Si nos conclusions paraissent parfois ambitieuses, c'est qu'on aura perdu de vue l'ensemble de la démarche. Si nos conclusions sont valables dans le cadre de notre démarche, il faudrait, pour leur donner une portée plus large, les vérifier:

a) par une analyse similaire de la situation qui prévaut à l'université, au secondaire et même au primaire (ce qu'Hélène Beauchamp a commencé à étudier),

b) par la collecte d'informations supplémentaires sur l'histoire du théâtre de collèges (amorcée par Laflamme et Tourangeau) et sur le fonctionnement même de l'appareil théâtral, surtout en ce qui a trait au recrutement des comédiens et à la nature des publics (ce dernier point est présentement à l'étude au département de théâtre de l'UQAM).

Le point a) étant acquis, on pourrait alors parler, de façon générale, des relations entre l'école et le théâtre au Québec. Le point b) l'étant à son tour, on pourrait alors parler, autrement que de façon générale, des réseaux de l'appareil théâtral québécois.

Notes et références de la conclusion:

¹ Hélène Beauchamp, «Le théâtre à l'école», in
Jeu no 6, été-automne 1977, p. 12

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

AVANZINI, Guy, Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire, Toulouse, «Nouvelle recherche»/Privat, 1975, 318 p.

ALTHUSSER, Louis, Positions, Paris, éd. Sociales, 1976.

BALIBAR, Renée, Les Français fictifs, Paris, Hachette littérature, 1974, 295 p.

BAUDELLOT et ESTABLET, L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971, 340 p.

BAUDRILLARD, Jean, Pour une critique de l'économie politique du signe, Paris, NRF, Gallimard, 1972, 268 p.

BEAUCHAMP, Hélène, «Enfin ... l'art dramatique à l'école», Jeu, no 12, Montréal, été 1979, pp. 260 à 267.

IDEM, «Le théâtre à l'école», Jeu, no 6, Montréal, été-automne 1971, pp. 11 à 15.

IDEM, Le Théâtre à p'tite école, Québec, Groupe de recherche en théâtre pour enfants, Services du théâtre du ministère des Affaires culturelles, 1981, 153 p.

BEAULIEU, Ginette, «Au collégial, un théâtre qui dérange», in Québec-Français, no 44, déc. 1981, pp. 74 à 77.

BEAUVOIS et JOULE, Soumission et idéologie, Paris, PUF, 1981, 205 p.

BENVENISTE, Emile, Le sens commun, Le vocabulaire des institutions indo-européennes, Paris, Minuit, 1961.

BERNSTEIN, Basil, Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Minuit, 1975, 347 p.

BOURDIEU, Pierre, Homo Academicus, Paris, Minuit, 1984, 302 p.

IDEM, «Le marché des biens symboliques», in L'année sociologique, no 22, 1971, pp. 49 à 126.

IDEM, «Les rites comme actes d'institution», in Actes de la recherche en sciences sociales, no 43, juin 1982, pp. 58 à 63.

BUCCI-GLUCKMANN, Christine, Gramsci et l'Etat, Paris, Fayard, 1975.

BURGER, Beaudoin, «Les spectacles dramatiques en Nouvelle-France», in Archives des lettres canadiennes, Le théâtre canadien-français, tome V, Montréal, Fidès 1976, pp. 33 à 57.

COLBERT, François, Le marché québécois du théâtre, Québec, Institut de recherche sur la culture, 1982, 109 p.

COLLECTIF, «Rapport sur le cours de théâtre 202», in Actualités pédagogiques, Services pédagogiques du Cégep de Trois-Rivières, 1978, 26 p.

COMMUNICATIONS, no 9, «La censure», Seuil, 1967.

CORRIVEAU, Jeanne, «Le théâtre collégial au Québec», in Archives des lettres canadiennes, Le théâtre canadien-français, tome V, Montréal, Fidès, 1976, pp. 169 à 201.

COTE, Jean-Guy, LIZE, Claude, WAYMEL, Marie-Claude, Théâtre 601-202: cahier de l'étudiant, Rouyn, Collège de l'Abitibi-Témiscamingue, 1974, 133 p.

IDEM, Théâtre 601-202: pratique, Rouyn, Collège de l'Abitibi-Témiscamingue, 1975, 54 p.

IDEM, Théâtre 601-202: cahier du professeur, Rouyn Collège de l'Abitibi-Témiscamingue, 1974, non-paginé.

COTNAM, Jacques, «Du sentiment national dans le théâtre québécois», in Archives des lettres canadiennes, Le théâtre canadien-français, tome V, Montréal, Fidès, 1976, pp. 341 à 368.

COUTY et REY, Le théâtre, Paris, Bordas, 1980, 252 p.

DAGENAIS, Angèle, Crise de croissance: le théâtre au Québec, Institut de recherche sur la culture, Québec, 1981, 71 p.

DUBOIS, Jacques, «Analyse de l'institution littéraire»: quelques points de repères, in Pratiques, no 32, Metz, pp. 122 à 130.

IDEM, «Code, texte, métatexte», in Littérature, no 12, déc. 1973, pp. 3 à 11.

IDEM, L'institution de la littérature, Brussels, Fernand Nathan/éd. Labor, 1978, 305 p.

DUVIGNAUD, Jean, L'anomie, Paris, éd. Anthropos, 1973, 184 p.

ECO, Umberto, L'oeuvre ouverte, Paris, Seuil, 1965, 314 p.

IDEM, La structure absente, Paris, Mercure de France, 1984, 447 p.

EVERAERT-DESMEDT, Nicole, «Sémiotique du récit» (en particulier le chapitre sur l'espace), Questions de communication 2, Cabay, éd. Louvain-la-Neuve, 1981, 243 p.

FOSSAERT, Robert, La société, tome V, Les Etats, Paris, Seuil, 1981, 565 p.

IDEM, La société, tome III, Les appareils, Paris, Seuil, 1978, 438 p.

IDEM, La société, tome VI, Les structures idéologiques, Seuil, 1983, 630 p.

FOUCAULT, Michel, L'archéologie du savoir, Paris, NRF, Gallimard, 1969, 275 p.

IDEM, Les mots et les choses, Paris, Gallimard, 1966, 400 p.

FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline, Les manuels d'histoire de l'école libre, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1969, 294 p.

GAILLARD, Françoise, «Code(s) littéraire(s) et idéologie» in Littérature, no 12, déc. 1973, pp. 21 à 35.

GRAMSCI, Antonio, Textes, Paris, éd. réalisée par André Tosel avec une introduction d'André Tosel, éd. Sociales, coll. Essentiel, 1983, 388 p.

GREIMAS, A.J., «Pour une sémiologie topologique» et «Analyse sémiotique d'un discours juridique», in Sémiotique et sciences sociales, Paris, Seuil, 1976, 129 p.

GRUSLIN, Adrien, Le théâtre et l'Etat au Québec, Montréal, VLB éditeur, 1981, 408 p.

GUESPIN, L., «Problématique des travaux sur les discours politiques», in Langages, no 23 («Le discours politique»).

GUILBAULT, Nicole, «La pratique du théâtre au secondaire et au collégial», interview avec Gilles Pelletier, in Québec-français, no 18, mai 1975, pp. 25-26.

IDEM, «Enseigner le théâtre à l'université», interview avec Jan Doat, in Québec-français, no 18, mai 1975, pp. 23-24.

HATHORN, Ramon, «Livres» in Revue d'histoire littéraire du Québec et du Canada-français, Montréal, Bellarmin, 1981-1982.

HEBERT, Lorraine, «Les écoles de théâtre au Québec: pour une réforme?», in Jeu, no 33, Montréal, 1984, 4, pp. 174 à 192.

JAUSS, Hans Robert, Pour une esthétique de la réception, Paris, NRF, Gallimard, 1978, 188 p.

JEU, no 30 «Dossier sur l'enseignement du théâtre au niveau collégial», Montréal, 1984 1.

LAFLAMME et TOURANGEAU, L'Eglise et le théâtre au Québec, Montréal, Fidès, 1979, 355 p.

LENHARDT, Jacques, «Modèles littéraires et idéologie dominante», in Littérature, no 12, déc. 1973, pp. 12 à 20.

LEGENDRE, Pierre, L'amour du censeur, Paris, Seuil, 1974, 269 p.

LENINE, Oeuvres choisies, Moscou, éd. Moscou, 1948.

LEVASSEUR, C., Eléments pour une théorie marxiste de l'idéologie, Québec, thèse en science politique de l'Université Laval, 1974.

LEVESQUE, Eugène et URBAIN, Charles, L'Eglise et le théâtre, Paris, Grasset, 1930.

LYOTARD, Jean-François, La condition post-moderne, Paris, Minuit, 1979, 110 p.

MACCIOCCI, M.A., Pour Gramsci, Paris, Seuil, 1963.

MELANCON, Joseph, «La formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec de 1852 à 1968», in Revue d'histoire littéraire du Québec et du Canada-français, Montréal, Bellarmin, 1980-1981, pp. 84 à 92.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, Cahiers de l'enseignement collégial, Québec, 1967 à 1983.

IDEM, Régime pédagogique des études collégiales, Québec, 1967 à 1983.

NOUVELLE COMPAGNIE THEATRALE, Acte 1, Cahier d'activités pédagogiques, Montréal, saison 1979-80, no 1.

PRATIQUES, «La littérature et ses institutions» (des articles de Yves Reuter, Jean-Pierre Goldenstein, Jacques Dubois, Françoise Doumazane, etc.), Metz, no 32, déc. 1981.

REBOUL, Olivier, Langage et idéologie, Paris, PUF, 1980, 228 p.

RICARD, François, «Sur deux fonctions occultées de l'université», in Liberté, no 158, avril 1985, pp. 83 à 90.

SCHENDEL, Michel (van), «Institution et Appareils de Pouvoir», in Brèches, Montréal, Printemps-été 1976.

IDEM, Schéma du fonctionnement référentiel du texte «littéraire», distribué aux étudiants du cours sur l'Institution littéraire, UQAM, hiver 1984.

SNYDERS, Georges, Ecole, classe et lutte des classes, Paris, PUF, 1976, 320 p.

SYLLABUS DES COURS DE THEATRE 601-202, Collège de l'Abitibi-Témiscamingue, de 1968 à 1982.

TOUSIGNANT, Pierre, La création collective comme situation d'apprentissage, un état de la question, Montréal, Collège de Rosemont, juin 1983, 203 p.

UBERSFELD, Anne, L'école du spectateur, Paris, éd. Sociales, 1981, 352 p.

IDEM, Lire le théâtre, Paris, éd. Sociales, 1982, 300 p.

VEILLEUX, Laurier, «Enseigner le théâtre au Cegep», in Québec-français, no 18, mai 1975, pp. 21-22.

APPENDICE



Collège de l'Abitibi-Témiscamingue

Casier Postal 1500 - Rouyn, Québec

J9X 5E5

(819) 762-0931

Aux professeurs du cours 601-202

a/s Coordonnateur du département de français

Cher collègue,

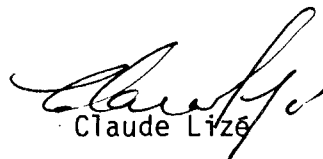
En tant que professeur de théâtre au Collège de l'Abitibi-Témiscamingue et en tant qu'étudiant de maîtrise en théâtre, je fais présentement une enquête sur la situation de l'enseignement de cette discipline (601-202) au niveau collégial. Cette collecte d'informations devrait nous donner des indices :

1) sur l'évolution de la pratique de cet enseignement et

2) sur les orientations les plus récentes de cette pratique.

J'ai donc besoin de votre collaboration pour remplir le court questionnaire ci-joint et pour me le retourner aussitôt. Si les données recueillies se révèlent pertinentes sur le plan de l'analyse et que vous en manifestez le désir, je m'engage en contre-partie à vous faire part des résultats de cette enquête.

Je vous remercie à l'avance de votre prompte collaboration.



Claude Lize

P.S. 1) Je ne pourrai pas tenir compte des questionnaires qui me seront parvenus après le 5 avril 1985.

2) Il serait préférable que ce soit un professeur ou un collectif de professeurs du cours 601-202 qui réponde au questionnaire.

Le 28 mars 1985

Au(x) professeur(s) du cours 601-202
a/s coordonnateur du département
de français

Re: Enquête sur le cours de théâtre 601-202

Madame, Monsieur,

Dernièrement, je vous faisais parvenir, en même temps qu'aux autres collègues, un bref questionnaire concernant le cours de théâtre 601-202. Malheureusement, même si beaucoup l'ont déjà fait, vous ne m'avez toujours pas retourné le vôtre.

Il est très important pour moi que tous les collègues où ce cours se donne me retournent avant le 10 avril le questionnaire rempli. Je vous rappelle que ce travail ne demandera que quelques minutes de votre temps.

Assuré de votre prompt collaboration, je vous remercie à l'avance de l'attention que vous porterez à ce rappel.



Claude Lizé
professeur de théâtre

P.S. Si vous m'avez déjà retourné votre questionnaire, c'est que nos courriers se seront croisés. Veuillez alors considérer cette lettre comme l'expression de mes remerciements.

ENQUETE SUR LE COURS DE THEATRE 601-202

- 1) Le cours de théâtre 601-202 est-il dispensé dans votre établissement? Oui ☐ Non ☐
- 2) Quelle est l'orientation pédagogique que vous privilégiez dans ce cours actuellement? (Ne cochez qu'une case)
- a) analyse de textes et/ou de spectacles ☐
(corpus privilégié: québécois ☐ étranger ☐
- b) interprétation de textes ou d'extraits ☐
(corpus privilégié: québécois ☐ étranger ☐
- c) création (du texte jusqu'à la représentation) ☐
- d) autres ☐
- Précisez:
- 3) Depuis quand cette orientation est-elle privilégiée? _____
- 4) S'il y a eu modification plus ou moins récente dans l'organisation du cours
- A) cela est dû à quoi selon vous?
- B) quelle était l'orientation précédente du cours?
- a) analyse de textes et/ou de spectacles ☐
(corpus privilégié: québécois ☐ étranger ☐)
- b) interprétation de textes ou d'extraits ☐
(corpus privilégié: québécois ☐ étranger ☐)
- c) création (du texte jusqu'à la représentation) ☐
- d) autres ☐
- Précisez:

- 5) Les conditions matérielles de l'enseignement de ce cours sont-elles les mêmes que celles des autres cours de français? (L'expression «conditions matérielles» fait référence à l'organisation spatiale des lieux de l'enseignement, au matériel pédagogique de support, aux méthodes pédagogiques, à l'organisation des blocs horaires ...) Oui ☐ Non ☐

Si non, précisez brièvement les principales différences:

- 6) a) nom du Cégep répondant: _____

- b) qualité du répondant:

collectif de professeurs de théâtre ☐

professeur de théâtre ☐

coordonnateur ☐

autre (précisez): _____

- 7) Seriez-vous intéressé par la compilation et l'analyse des données de cette enquête? Oui ☐ Non ☐

Liste des collèges ayant répondu à notre enquête

Collèges publics:

Abitibi-Témiscamingue
Bois-de-Boulogne
Champlain
Chicoutimi
Drummondville
Gaspésie
Granby
Hauterive
Joliette
Jonquièrre
Lévis-Lauzon
Limoilou
Matane
Montmorency
Outaouais
Région de l'amiante
Rivière-du-Loup
Rosemont*
Saint-Félicien
Sainte-Foy
Saint-Hyacinthe
Saint-Jérôme
Saint-Laurent*
Saint-Lawrence*
Sept-Iles
Shawinigan
Sherbrooke
Victoriaville*

Collèges privés:

Campus Notre-Dame-de-Foy
Collège de secrétariat
Notre-Dame
Conservatoire Lasalle*
Ecole supérieure de musique
de Nicolet*
Laflèche
Lévis
Marie-de-France*
Marie-Victorin
Petit séminaire de Québec
O'Sullivan
Séminaire Saint-Georges
de Beauce

* Etablissements qui ne dispensent pas le cours de théâtre 601-202.